



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 23 – Ano XII – 05/2023
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Trabalho e poder: repensando categorias de análise nas teorias educacionais brasileiras

Prof. Dr. Márcio Achtschin Santos
Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Pós-Doutor em História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Campus Mucuri / Teófilo Otoni – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1328175237194027>
E-mail: marcio.achtschin@ufvjm.edu.br

Resumo: Esse artigo discute as bases teóricas utilizadas nas pesquisas acerca das políticas educacionais brasileiras. A questão posta é se a teoria baseada a partir da categoria trabalho e suas representações fundadas em ações racionais, em especial a ideologia, são suficientes para serem adotadas de modo satisfatório no pensar e no fazer pedagógico. O artigo utiliza a revisão qualitativa sobre a relação entre teoria e educação, propondo fazer um contraponto com a categoria poder e as possíveis alternativas surgidas através da sua aplicação como referencial teórico. Pode-se concluir que leitura feita a partir da dinâmica capitalista e o controle ideológico apresentam limites para enfrentar as dificuldades vivenciadas na educação escolar, sendo necessário trazer outras categorias analíticas, como o poder, para implementar as mudanças necessárias no campo educacional.

Palavras-chave: Teoria da educação, Trabalho, Poder, Representações.

Introdução

As propostas acerca das revisões nas políticas educacionais brasileiras são debates permanentes. Eliza Bartolozzi Ferreira & Dalila Andrade Oliveira (2009) justificam essas reflexões por considerar a educação como um campo em constantes mudanças:

A produção do conhecimento sobre políticas educacionais no Brasil [. . .] exige permanentemente novas reflexões e reexame das “verdades” aceitas. Isso porque a política educativa é dinâmica e, como tal, impõe permanentemente novos desafios de investigação no que se refere à problemática educacional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 07).

Conforme Luciano Mendes de Faria Filho, Cecília Vieira do Nascimento e Marileide Lopes dos Santos (2010), dentro desses diversos projetos, em comum está a tentativa de avanços sociais a partir da educação:

A perspectiva da reforma, muito em voga no Brasil e na América Latina, não é nova, nem original. A necessidade de reformar, fazer de novo, recomeçar, presente em vários setores da sociedade, têm forte presença quando se pensa em educação, tida historicamente como tábula de salvação social. Na base das ações e discursos de vários reformadores, está a ideia de que ao se reformar a escola, se reformaria a própria sociedade (FARIA FILHO; NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 07).

A necessidade de mudança discutida no campo educacional é associada às condições econômicas e sociais da população brasileira. Luciano Mendes de Faria Filho (2010) retrata tal perspectiva, ao afirmar que as reformas educacionais “[. . .] é a pedra de toque da retórica que nos quer fazer acreditar que o emprego, a distribuição de renda, o desenvolvimento econômico e social, a saúde, a diminuição da criminalidade, etc., etc., tudo isto dependa da educação” (FARIA FILHO, 2010, p. 21).

Ainda que se possa considerar o extremo dinamismo da vida social na contemporaneidade, essas frequentes propostas de revisões na área da educação também podem sinalizar dificuldades quanto às sustentações teóricas, e, conseqüentemente, a metodologia. Refletir sobre esses limites é fundamental para buscar alternativas acerca das permanentes crises apontadas no campo educacional. Passa, inclusive, em problematizar quanto aos modelos teóricos construídos na Europa a partir do século XVIII e reproduzidos até os dias atuais. Nestes, um ponto comum presente nas teorias pedagógicas se sustenta através de

duas referências: o trabalho como categoria central e as ações racionais¹ dos atores que compõem o ambiente escolar.

Assim, as questões postas nesse artigo são: de que modo a centralidade da categoria trabalho tem apresentado resultados para efetivas análises e projetos das políticas pedagógicas? As representações utilizadas para analisar a educação podem ser entendidas como expressões unicamente relacionadas à conduta racional, em especial a ideologia?

Esse estudo objetiva trazer reflexões acerca das bases teóricas construídas até então por grande parte das produções acadêmicas quanto ao pensamento educacional brasileiro. Nesse sentido, o trabalho e sua centralidade enquanto categoria é trazido como ponto de análise. Ainda que a produção marxiana tenha sofrido “[. . .] uma pluralidade de leituras e apropriações dos textos do fundador [. . .]” (MOTTA, 2009, p. 26), o trabalho não perdeu entre os marxistas sua condição de categoria fundante. A reflexão proposta é se outros elementos, em especial o poder, não seriam igualmente fatores de preservação da vida, constituintes da essência humana, e, conseqüentemente, referências teóricas autônomas e necessárias para as ideias pedagógicas.

Por outro lado, as análises relacionadas às pesquisas no campo educacional têm direcionado para o articulado, o planejado, o interesse de uma classe em dominar a outra, buscando manobras e estratégias como respostas mais comuns ao problema posto. Ainda que pertinente em alguns casos, esse artigo procura analisar é se uma perspectiva racional não dificultaria e/ou limitaria o entendimento em situações que exigem a aplicação de representações em outras formas que não à abordagem ideológica.

Desse modo, poderia se pensar o fazer pedagógico através da ideologia, mas, além desta, também as representações estão relacionadas com aspectos inconscientes que incluem “[. . .] linguagem, memória, imaginário e iconografia, e mobilizam, portanto, mitos, símbolos, discursos, vocabulários [. . .]” (MOTTA, 2009, p. 21). O uso mais abrangente das representações sugere que as identificações com

¹ Considera-se racionalidade aqui correspondendo à ação humana na qual os indivíduos intencionalmente constroem planos lógicos que correspondem ao atendimento de suas necessidades. pressuposto de que o indivíduo tem a capacidade de ordenar alternativas, estabelecer a importância utilitária de cada uma das opções em ordem de preferência a partir do agrupamento de informações, tornando seguras suas convicções (BAERT, 1997).

valores e tradições interferem diretamente em todos os ambientes sociais, inclusive na escola.

A base da produção do conhecimento a partir da modernidade encontrou na ação racional uma sustentação segura para analisar as relações sociais, apresentando respostas mais visíveis e regulares. O que não estava incluso ao comportamento racional acabou sendo negligenciado pela pesquisa. Francisco J. C. Falcon afirma que a produção do conhecimento ocidental tendeu a privilegiar a racionalidade, resultando que “ [. . .] a ‘fantasia’, a ‘imaginação’, a ‘ficção’ foram postas sob suspeita e, no limite, remetidas ao campo do ‘irracional’ ” (FALCON, 2000, p. 46).

Para encontrar de modo satisfatório respostas a essas questões, buscou-se nesse artigo como recursos metodológicos uma revisão bibliográfica através de publicações dos últimos 20 anos que tratassem políticas pedagógicas e reformas educacionais, entendendo ser esse recorte temporal e os autores utilizados o suficiente para apreender e atualizar o tema. Quanto aos artigos, foram analisados produções de portais eletrônicos igualmente com esse recorte temporal, mas preferencialmente as produções dos últimos dois anos.

Quanto às discussões em torno do poder, o aporte teórico se fundou nas produções realizadas pelo Grupo de Pesquisa registrado no CNPq “Núcleo de Pesquisas sobre educação, políticas e cidadania”, linha de pesquisa “Cultura política, relações de poder e instituições”, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Procurando atender aos objetivos propostos, o artigo foi dividido em duas seções: a primeira trata a respeito do trabalho como categoria e sua presença nas análises das políticas educacionais. A outra nos remete a um debate acerca do poder, bem como possíveis contribuições na produção do conhecimento no campo pedagógico.

1. Trabalho e ideologia enquanto categorias e o vínculo nas teorias educacionais

1.1. Analisando o trabalho e a ideologia enquanto categorias

É consenso na obra marxiana e entre os marxistas considerar como categoria básica para análise social o trabalho. Já na “Ideologia alemã” (1989), Marx e Engels apresentavam o trabalho como ponto de partida para retratar a sociedade:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto como o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX E ENGELS. 1989, p. 13).

Ao admitir que “manter os homens com vida [. . .]” (MARX, 1989, p. 23), através da alimentação e vestimentas, por exemplo, Karl Marx considerava que a produção era o principal componente para entender os diversos aspectos das relações sociais. O trabalho seria a categoria fundante do ser social, o diferenciando dos outros seres vivos, e, portanto, surge como determinante na análise de Marx e marxistas:

[. . .] para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida [. . .] (MARX E ENGELS. 1989, p. 23).

No clássico Prefácio à “Contribuição para a crítica da economia política” (1973), o trabalho continuou como fio condutor de seus estudos. A produção material seria condicionante para toda construção humana. Já em “O Capital” (1986), o trabalho ganhou contornos mais rebuscados, construídos através de outras categorias, como o fetiche da mercadoria. Enfim, conforme sintetiza Luís Antônio Cardoso quanto ao legado teórico de Marx:

No construto teórico desenvolvido por Marx, o autor, ao herdar a tradição hegeliana, considerou o trabalho sua categoria central e principal para a explicação sociológica da sociedade ocidental. (CARDOSO, 2011, p. 268-269).

Nessa mesma linha, os marxistas também procuraram nas suas releituras manter o trabalho como categoria fundante. Em um universo de produções

marxistas “quase infinitas”, retiro dois autores clássicos, A. Gramsci e G. Lukács, como forma de corroborar com esse argumento.

Antônio Gramsci (1999) reitera a economia como determinante, mesmo que não isolada da totalidade. A proposta de se pensar a sociedade a partir da produção, em última instância, preserva o trabalho como base conceitual de análise. Ainda que o marxista italiano procure em sua Teoria Ampliada do Estado incluir nas relações de poder a sociedade civil, os aparelhos privados de hegemonia não descolam de uma base econômica. G. Lukács (2013), especialmente em sua produção tardia, apresenta de forma ainda mais visível o trabalho como categoria do ser social. Das três categorias do ser social envolvendo os complexos sociais fundamentais destacadas por ele (relações sociais, linguagem e trabalho), o trabalho predomina no desenvolvimento humano. É a partir do trabalho que ocorre a objetivação e a exteriorização, gerando desdobramentos históricos que originam os complexos sociais. Mas, ainda segundo Lukács, esses desdobramentos nem sempre impulsionam a história para o desenvolvimento, ocorrendo limites em relação à sociabilidade. As relações de poder em especial, acabam sendo, a partir do Estado, um entrave para a melhoria da humanidade.

Ainda que o pensamento de A. Gramsci e o de G. Lukács tenham diferenças, como os outros marxistas também as tem, a categoria trabalho é um elemento que os une.

No campo das representações, a ideologia se tornou a maior expressão marxista. Mesmo que alguns autores procurem relativizar, o entendimento quanto à ideologia em Marx remete à consciência própria dada por uma classe:

Basta-nos-á lembrar que, para Marx, a ideologia, em sentido lato (embora Marx chegue a hesitar sobre a definição desse termo ao qual conferiu o seu significado moderno), engloba as representações que uma classe social dá de si própria, das suas relações com as classes suas antagonistas [. . .] (BACKZO, 1985, p. 304).

Ainda de acordo com Bronislaw Baczko (1985), as representações específicas de uma classe são expressas pela ideologia, veiculada pelas instituições. Remetendo a uma tomada de consciência, a ideologia consegue atender a dois objetivos: desconfigurar e omitir as relações de classe e,

concomitantemente, expressar o interesse de classe (BACZKO, 1985). A eficácia da ideologia para a manutenção do poder está no domínio da estrutura produtiva.

Mario Stoppin (1988), diferencia ideologia no sentido fraco e forte. No primeiro caso, se refere a ideias como conceito neutro, tendo como objetivo direcionar as condutas públicas. A Ideologia forte faz referência ao domínio de classes marxista através de uma consciência falsa: “Ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política” (STOPPINO, 1988, p. 585).

De acordo com Mario Stoppino, a ideologia “[. . .] tem como função orientar os comportamentos políticos coletivos” (STOPPINO, 1998, p. 585), ainda que diretamente relacionados com a falsidade. Nesse sentido, analisar o poder traria, para a visão marxista, importante ferramenta, pois aponta a instabilidade ou regularidade de uma estrutura.

Incorpora como componente da ideologia o sentido de classe, de utilização da representação como instrumento de dominação em favor de quem detêm o poder:

O corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Mesmo que em torno da categoria ideologia tenha havido diversas releituras, um aspecto permanente nas múltiplas faces dadas a ela é o seu caráter racional:

A ideologia, contudo, guarda sempre um viés bastante racional. Não há quase lugar para o não-racional no olhar ideológico. No fundo do ideológico há sempre uma interpretação, uma explicação, uma elucidação, uma tentativa de argumentação capaz de explicitar. Há algo, racional, que derivará da aplicação da noção de ideologia. A ideologia é uma premissa que deve levar, necessariamente, a um desvendamento. A ideologia, portanto, é sempre pensada, passível de racionalização (MAFFESOLI, 2001, p. 76-77).

1.2. O trabalho como categoria norteadora do pensamento educacional brasileiro

Conforme já expresso na parte introdutória, a partir do século XX tem sido permanente na trajetória do campo educacional brasileiro as revisões e busca de

projetos para as práticas pedagógicas². Apesar das bases terem se iniciado no final do século XIX, com Rui Barbosa, as especificidades do pensamento pedagógico no Brasil só ganhou corpo a partir da Escola Nova (Gadotti, 2005). A proposta liberal escolanovense tem início em 1924, com a Associação Brasileira de Educação (ABE), traduzindo os anseios de um segmento que desejava por um projeto que identificasse com os princípios urbanos e burgueses. O “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932, que apresenta a diretrizes para essa nova política da educação:

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.[. . .] o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (AZEVEDO et al. 2006, p. 191-192).

Nesse documento e no conjunto das propostas da Escola Nova evidencia-se a necessidade de romper com o passado e o encontro com um projeto nacional ainda por construir (FREITAS, 2010). Só seria possível o encontro do Brasil com a modernidade se ocorresse uma ruptura com o Brasil-colônia. Para tanto, essa renovação só chegaria com o afastamento da herança colonial que insistia em existir em plena república. Concomitante a esse apagamento, um acelerado processo de industrialização. Essa perspectiva ganhou força em meados do século XX:

Na década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960, o tema da industrialização revigorou expectativas de que, pela disseminação de formas de trabalho mais elaboradas, uma mentalidade moderna fosse capaz de desgrudar o País de seu próprio passado (FREITAS, 2010, p. 43).

Ainda de acordo com Marcos Cézar de Freitas, acompanhado da modernidade através da industrialização, a reorganização da sociedade brasileira deveria vir acompanhada da ruptura com o atraso através do argumento voltado para o “[...] empreendedorismo da razão” (FREITAS, 2010, p. 44). Segundo Marcos Freiskeben

² Moacir Gadotti (2005) divide essas trajetórias em pensamento pedagógico brasileiro liberal, com destaque para Anísio Teixeira, e o pensamento pedagógico progressista, com destaque para Paulo Freire.

Zorzal (2006), no caso da Escola Nova, a atividade do trabalho é apresentada como um vínculo necessário, relacionado à sociedade industrial capitalista, sendo, portanto, uma preocupação “[. . .] pragmática e utilitarista” (ZORZAL, 2006, p. 155)

A partir da Escola Nova, transitando por diversos contextos e variadas propostas, surgiram formas distintas de se pensar os problemas brasileiros. Rompendo com as bases liberais e ganhando um formato de enfrentamento ao capitalismo, especialmente a partir da teoria crítica nascida em Paulo Freire, o trabalho dentro da perspectiva tornou-se uma categoria central para instrumentalizar as práticas pedagógicas.

A pedagogia freiriana se funda no conhecimento da realidade para mudar o mundo vivido. De acordo com Renata A. R. Custódio e Bernadett V. C. Fonseca (2012), a aprendizagem para Freire é “[. . .] o resultado da autonomia de educadores e educandos que se interagem solidários na busca pelo conhecimento do mundo e nas diferentes formas de construir o seu aprendizado” (CUSTÓDIO; FONSECA, 2012, p. 77). A crítica emancipadora e sua defesa na ação transformadora por meio da educação tem como ponto de partida a categoria trabalho.

Paulo Freire (1978, 2012, 2014) também afirmou a centralidade do tema trabalho e defendia processos formativos específicos de trabalhadores para se qualificarem como sujeitos críticos no mundo da produção. E mais: asseverou que é por meio do trabalho que é possível conhecer e transformar o mundo (SOUZA, 2022, p. 3-4).

Freire se tornou uma referência na educação brasileira e seu projeto teórico-metodológico encontra-se consolidado. As práticas pedagógicas continuam tendo como modelo o seu método (PORTO & LIMA, 2016). Apesar da tentativa de apagamento das propostas do educador pernambucano realizada no regime militar e da campanha de deslegitimação proposta atualmente pelos segmentos conservadores, suas ideias continuam influenciando fortemente grande parte dos educadores. A cada necessidade de superação das permanentes dificuldades experimentadas pela educação, as propostas de revisões e consequentes reformas ressurgem. Mas sempre amparadas pelo trabalho como base teórica.

Assim, ao analisar as políticas educacionais atuais, entender a educação e seus dilemas passa necessariamente pelo capitalismo, sua dinâmica, seus impactos. José Carlos Libâneo, José Carlos Ferreira e Mirza Seabra Toschi (2017) utilizam desse princípio:

Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e norte-americano, nos últimos vinte anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina liberal (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2017, p. 30).

As categorias derivadas do trabalho, dentre elas as classes sociais, ideologia ou fetiche referenciam o entendimento do pensar e do fazer pedagógico:

A educação em suas concepções e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais (FRIGOTTO, 2009, p. 65).

Discutir o papel das escolas para o pensamento pedagógico vem passando ao longo de décadas, necessariamente e primeiramente, pelos caminhos trilhados do capitalismo. Temas como globalização e neoliberalismo são centrais para entender a educação brasileira:

Pensar o papel da escola nos dias atuais implica, portanto, levar em conta questões sumamente relevantes. A primeira, e, talvez, a mais importante é que as transformações mencionadas representam uma reavaliação que o sistema capitalista faz de seus objetivos. O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras para integrar mundialmente a economia (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2017, p. 30).

Mudanças realizadas na política educacional corroboram com essa perspectiva. Exemplo pode ser dado com a análise de Raquel Goulart Barreto e Roberto Leher (2008) ao aproximarem o processo de descentralização do sistema educacional brasileiro com os interesses do mercado:

En diversos países, la asimilación de las conexiones entre flexibilidad, eficiencia y competitividad em el mercado, como eje de la reforma educacional, produjo políticas de “descentralización” y municipalización compulsivas. En gran medida, eso ocurrió en Brasil, en especial a partir de la creación de un “Fondo para la Manutención, Desarrollo y Valorización del Magisterio” (Fundef) (BARRETO; leher, 2008, p. 56).

Essas bases teóricas foram se adequando às transformações ao longo do século XXI. Publicações e eventos renovam o debate, reforçando a necessidade de trazer elementos típicos do capitalismo, caso da globalização e o neoliberalismo, como problema central a ser discutido de modo permanente na educação:

A reflexão sobre os impactos e as consequências da globalização e da política neoliberal na esfera da educação não é algo recente. Entretanto, parece que tais consequências e impactos foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser vistos como algo “normal”. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que influenciam o silêncio

e o abandono do diálogo crítico sobre a realidade (ANDRIOLI; SANTOS, 2005, p. 87).

As análises realizadas acerca das crises ocorridas no espaço educacional têm como causa principal a dinâmica do mundo capitalista:

[. . .] procurando analisar o processo de mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, denominado globalização, nos seus aspectos econômicos, políticos e culturais, e suas repercussões na educação, identifiquei papel crucial das reformas educacionais daquele momento para o contexto de reestruturação do capital (OLIVEIRA, 2009, p. 18).

O ambiente político antiprogressista que se apresentou com maior clareza a partir da segunda década do século XXI não afastou as propostas pedagógicas dessas construções teóricas. Outros autores mantiveram a mesma leitura, conforme reforça Dermerval Saviani (2020), ao afirmar que: “O trabalho foi e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (p. 23, 2020). Saviani ainda reafirma a sobreposição da categoria trabalho em relação às práticas pedagógicas:

Levando em conta que o modo de produção capitalista tornou-se a forma dominante que se expandiu por toda a terra tendo atingido, em consequência, seu grau máximo de desenvolvimento; e que nesse contexto, as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de impulso que eram, agora se transformaram em freios das forças produtivas abrindo-se uma época de revolução, podemos considerar que essa situação de crise global, de caráter estrutural, impacta fortemente a educação de várias maneiras [. . .] (SAVIANI, 2020, p.09).

Situações postas recentemente, caso especialmente do neoconservadorismo e da proposta da Escola Sem Partido, são analisadas a partir do vínculo da educação com a dinâmica capitalista. Predomina a perspectiva hegemônica do capital, que dita os princípios e normas a serem estabelecidos no ambiente escolar, sobrepondo a sociedade civil e o Estado:

Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418).

Concomitante às leituras do fazer pedagógico através da lógica capitalista, ocorre a utilização da ideologia como a principal referência no campo das representações. Nesse sentido, a proposta para compreensão do educador à representação capitalista passa pelo entendimento da ideologia da classe

dominante, quer seja para o aprimoramento produtivo, quer seja para a formação de uma classe trabalhadora dócil. Por sua vez, a resposta da classe trabalhadora também teria na educação uma ferramenta como forma de desconstrução da ideologia burguesa e de resistência à exploração do capital:

As necessidades do avanço do capitalismo apontam para a necessidade da educação como formadora de mão de obra como treinadora e antecipadora dos hábitos da divisão social do trabalho, como veiculadora de um saber dissimulador. Mas, esse mesmo processo, contraditoriamente, tende a coletivizar o saber, à posse pelo dominado de instrumentos monopolizados pelo dominador e a reelaboração e confrontação do saber ideologizado com a prática dos dominados (CURY, 1980, p. 82).

A busca por melhoria na educação e suas conseqüentes reformas conduzem necessariamente por questões que envolvem as representações produzidas pelo mundo capitalista. Há o reconhecimento do educando como ator, mas submetido ao controle ideológico capitalista. O papel do professor em sala é desenvolver a consciência da classe trabalhadora:

É uma luta árdua porque implica a mobilização contra cada medida antipovo e antinacional que vem sendo tomada pelo governo eleito articulando, ao mesmo tempo, essa mobilização com um trabalho educativo contínuo de conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais (SAVIANI, 2020, p. 23).

Com a abertura política dos anos 80, o Capitalismo, com sua tendência contemporânea globalizante e neoliberal, se mantém como tema central a ser nos debates acerca da educação brasileira. Antônio Inácio Andriolli & Robinson dos Santos (2005), ressalta os impactos da Globalização e do neoliberalismo na esfera da educação, considerando que ambos atuam nas escolas a partir de uma “racionalidade empresarial” (ANDRIOLLI & ROBINSON, 2005, p. 11).

Se, nos anos de 1990, a leitura realizada era que a articulação entre a reforma do Estado e da Educação Básica relacionava-se com a ideologia da pós-modernidade orquestrada pelo capitalismo global (ZANARDINI, 2007), nas primeiras décadas do século XXI a hegemonia burguesa procura reorganizar o capitalismo em crise através de uma conciliação entre o planejamento educacional e o desenvolvimento sustentável (SHIROMA; ZANARDINI, 2020).

Ou seja, as ideias pedagógicas foram fortemente marcadas em sua trajetória pelo trabalho como princípio teórico, tendo, por sua vez, a ideologia sua referência em se tratando das representações. Apesar das revisões e reformas realizadas, essa

sustentação se manteve como norteadora do pensamento educacional brasileiro até os dias atuais.

2. O poder e suas contribuições para analisar a política educacional brasileira

Identificando a categoria trabalho como orientadora das propostas teórico-metodológicas da educação brasileira, a questão posta a partir dessa constatação é: haveriam outros de elementos também determinantes para a formação da vida social e, portanto, igualmente incorporados às análises pedagógicas?

De acordo com Delumeau (2009), outros componentes das ações humanas, além do trabalho, são fatores de preservação da vida, e, portanto, produtor da vida social. É o caso da insegurança diante dos riscos à existência que acompanha o ser humano desde os seus primórdios, tanto contra o ataque de animais como de seus pares. Corresponde a um perigo real, sendo acompanhada pelo medo como reação primeira e imediata diante de uma ameaça. Como resposta à realidade vivenciada, experiência humana relacionada com a manutenção da vida, semelhante ao comer e o vestir (DELUMEAU, 2009).

Através do controle de um indivíduo ou um grupo sobre outro ou outros, por um lado, ou submeter ao domínio pelos riscos do enfrentamento, por outro lado, há maior garantia da preservação da vida. Na medida em que se tem assegurado a vontade de um sobre o outro, as incertezas e os riscos diminuem (ACHTSCHIN SANTOS, 2020). O medo, considerado aqui como base das relações do poder, emerge nas representações a parte mais primitiva do cérebro humano, fragilizando as explicações exclusivamente racionais comumente adotadas. Por sua vez, quem assume o papel de verter socialmente o medo, quem traz maior segurança ao desconhecido, é o poder:

O poder é a linguagem pública do medo, relacionado à manutenção da vida. Tem igualmente o papel mediador entre o ser humano e a natureza. O medo e seus desdobramentos sociais como reação de possíveis riscos de outros indivíduos possibilitam um reconhecimento do poder como categoria autônoma (ACHTSCHIN SANTOS, 2020, p.11).

Na literatura, o entendimento comum quanto ao poder é a imposição de uma vontade de um agente sobre outro. Essa referência tem como princípio o clássico conceito em Max Weber: “Poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 2009, p. 33).

Lasswell e Kaplan (1979) aproximam dessa forma conceitual de poder citando Tawney, ao afirmar que “[. . .] pode ser definido como a capacidade de um indivíduo, ou grupo e indivíduos, modificar a conduta de outros indivíduos ou grupos da forma que quiser [. . .]” (TAWNEY *apud* LASSWELL E KAPLAN, 1979, p. 111). Mesmo que o exercício do poder não se ancore necessariamente na violência ou na força: “[. . .] é a ameaça de sanções que diferencia o poder da influência em geral” (LASSWELL E KAPLAN, 1979, p. 111).

Comungando com os autores citados, Gérard Lebrun (2004) não exclui nas relações de poder o uso da força, mesmo que não se faça uso dela, mas que tenha capacidade de influir na conduta de outros: “[. . .] a força é a canalização da potência, é a sua determinação. E é graças a ela que se pode definir a potência nas ordem das relações sociais ou, mais especificamente, políticas”. (LEBRUN, 2004, p. 12). Lebrun identifica a existência de poder quando há a evidência da potência e de forma bem definida, estabelecida por determinada força, em uma ordem a alguém que se pressupõe dever realizá-la.

Assim, não somente o trabalho pode ser tratado como uma categoria fundante, pois não é apenas o beber, o comer, o morar, o vestir-se, que garantem a sobrevivência humana (ACHTSCHIN SANTOS, 2020). Materialmente, proteger-se contra a ameaça do outro também é uma forma de manutenção da vida. Essa defesa, que tem sua origem no medo e que se alarga nas relações de poder, independe do trabalho, ainda que ambos se entrecruzem nas relações sociais constantemente.

Poder que se sobrepõe em diversas circunstâncias, diante dos riscos à vida, as variantes de uma leitura a partir do trabalho (caso, por exemplo, da luta de classes). Poder como uma condição de sobrevivência descolado do trabalho, capaz de produzir suas próprias representações.

A partir dessa interpretação, o poder se apresenta como categoria autônoma, capaz de produzir nas relações humanas tensões que independem da luta de

classe. Implica em também incluir formas de entender outras representações. Consequente, oportuniza uma releitura em relação às representações humanas, pois amplia o caráter intencional das ideologias e seus aspectos racionais. Há, na inclusão de novas representações “[. . .] múltiplos parâmetros, que não leva a uma explicação unívoca, mas permite adaptar-se à complexidade dos comportamentos humanos” (BERSTEIN, 1998, p. 350). A aplicação de categorias de diferentes áreas nas diversas relações de poder entram no território da política dando novas dimensões para se analisar as disputas individuais e/ou coletivas.

Reconhecendo que todos os seres humanos vivenciem situações de incertezas, e que o medo é uma reação natural perante riscos e ameaças (FRANÇA, 2011), não deveria a racionalidade ser a única conduta a se considerar nas pesquisas e projetos educacionais. Entendendo o medo como sentido diante de uma intimidação, medo como ação que oferece as alternativas de fuga ou agressão defronte o perigo, é possível afirmar que nem todas as atitudes são controladas pela razão. A partir dessa leitura, se faz necessário incorporar nas análises o lado instintivo humano, com sua face fluida e obscura.

As diversas experiências sociais (aqui considerando variações temporais e suas especificidades regionais) apontam vivências emotivas que, diante de situações desconhecidas, assumem nas relações humanas a segurança através do controle do outro. Portanto, o poder surge de uma ação motivada inicialmente pelo medo, impossibilitando pensá-lo a partir de bases exclusivamente racionais. Mesmo que medo e razão em muitas circunstâncias se entrecruzem, aquele precisa ser reconhecido como aspecto importante a ser incorporado na análise política (ACHTSCHIN SANTOS, 2020).

De acordo com Márcio Achtschin Santos (2020), a busca da racionalidade deve estar na produção do conhecimento e não necessariamente nas ações e reações coletivas. A produção científica deve trazer esses elementos para o debate, o que significa buscar novos paradigmas teórico-metodológicos. Tratar as relações de poder através de estruturas estanques, a partir de uma perspectiva holística, não vai responder às questões quanto ao recorte espacial onde atua o poder. Poder e suas representações coexistindo com o capitalismo, não sendo determinado por este.

Resulta daí que não apenas o poder, mas outras categorias no campo das representações, além da ideologia, precisam ser reconhecidas, e, portanto,

incorporadas para analisar o fazer pedagógico e as políticas educacionais. Diferentemente do apelo intelectual e de classe com uma visão própria do mundo (SILVA, 2000), há outras formas de percepção do real com forte carga afetiva e emocional. Isso significa que o poder e as suas representações não apenas manipulam, mas também agem através de múltiplos atores, interesses e arranjos.

Ao privilegiar a ideologia, principal categoria aplicada nas práticas pedagógicas, se ignora realidades múltiplas de ações na vida pública brasileira que não são essencialmente racionais, ou, se as são, ganham especificidades que distanciam dos padrões utilitaristas e planejados dentro de uma lógica exclusivamente capitalista (ACHTSCHIN SANTOS, 2020).

É o caso do imaginário com componentes construídos através de forte apelo emocional, como sonhos, princípios morais, desejos, etc. Isso não quer dizer que no imaginário, com seu caráter afetivo, haja a ausência da razão, mas ocorre um afastamento de raciocínio lógico como condutor ou justificador de suas ações, distanciando do conceito de ideologia (Laplantine & Trindade, 1997). Do mesmo modo ocorre com o mito, categoria que faz parte de representações identificadas com o sagrado, apresentando um leque de significados e interpretações, numa complexa rede de complementaridade e/ou oposição (GIRARDET, 1987).

Imaginário e mito, ambas as representações imprecisas e organizadas em uma dinâmica de imagens que se entrelaçam, dialogam entre si, se chocam numa complexa rede que fogem ao domínio do pensamento lógico e cartesiano das condutas baseadas na ideologia. Essa visão afetiva existente desafia o pensamento científico, mas não retira dessas representações uma lógica interna, produzido a partir das experiências históricas e toda sua carga de valores, sentimentos e projeções construídos (Laplantine e Trindade, 1997).

No entanto, tais representações têm relação direta com o seu recorte temporal e espacial. Roger Chartier (1991) entende que elas traduzem posições e interesses de grupos que pensam a sociedade a sua maneira ou o modo como a idealizam, dentro de um processo histórico definido, superando o caráter universalizante e seus componentes fundados por condutas estritamente racionais. Portanto, para que essas análises possam se efetivar, é preciso reconhecer as particularidades dos territórios e as suas relações institucionais específicas coexistindo com o mercado e o Estado.

Nessa perspectiva, existem “territórios”, plurais, múltiplos, carregados de dimensões políticas, econômicas e culturais, inclusive multi-identitários, surgindo jurisdições reais ou imaginadas. Espaços habitados em tensões e arranjos, com identidades particulares (HAESBAERT, 2004). Território como espaço de poder e de construções representativas: “Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações” (RAFFISTIN, 1993, p.45).

Dentro desse território é que ocorrem as relações de poder, que, por sua vez se tornam permanentes através do instituído. Explícita ou implicitamente, estão inerentes em uma dada ordem social a presença de regras e uma estrutura que determina princípios à convivência, ou seja, a existência de instituições.

De acordo com Douglass C. North (1995), as instituições se estabelecem através das interações humanas e o papel limitador dessas relações. Para North, só é possível uma interação humana a partir de limitações estabelecidas, que são realizadas pelas instituições. Ou seja, as instituições estruturam o cotidiano, dão formato às relações sociais: “Las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana” (NORTH, 1995, p. 13). Em suma, criar a ordem e reduzir o máximo às incertezas é a função das instituições: “Throughout history, institutions have been devised by human beings to create order and reduce uncertainty in exchange” (NORTH, 1991, p. 97).

Portanto, as instituições reduzem as vicissitudes e as dúvidas da convivência social, possibilitando certa previsibilidade nas ações humanas. Estabelecer uma estrutura estável e diminuir as incertezas é a principal função das instituições. Carrega um elemento definidor para práticas do cotidiano, oferecendo uma resposta provável para as mais banais escolhas sociais ou para decisões de maior complexidade. Como papel limitador e regulador de comportamentos, as instituições são propensas à durabilidade, ainda que sujeitas às mudanças. De acordo com North, as instituições podem ser formais ou informais, tanto podendo encarnar nas constituições dos Estados como também podem ser construídas e se incorporarem ao direito consuetudinário.

2.1. Poder e teoria educacional

Entendendo o poder e suas representações como categorias autônomas e fundamentais para compreensão da realidade brasileira, a revisão teórico-metodológica a serem incorporadas nas análises das políticas educativas apresenta três desafios a serem superados, pois já carregam elementos historicamente enraizados nas análises e projetos pedagógicos:

1) *Inclusão de relações de poder construídas por todas as camadas sociais*

É a partir dessa perspectiva que se propõe nesse estudo ampliar o leque de estudos realizados nas teorias educacionais, provocando novas investigações quanto aos diversos interesses construídos socialmente. Inclusive, retirando as análises comumente feitas acerca das camadas excluídas, qual seja, o papel passivo de um segmento manipulado.

A leitura a partir do poder envolve um fio de relações domésticas que se entrelaçam com os espaços além da casa e interagem entre si em uma rede complexa, muitas vezes difusas, mas não incompreensíveis. O poder é exercido no seu cotidiano e por múltiplos atores, não apenas por quem tem a posse dos meios produtivos ou controle estatal, mas também dentro de relações horizontais e seus espaços de convivência. A política nessa perspectiva não está vinculada exclusivamente à produção nem tão pouco ao aspecto legal formalizado exclusivamente pelo Estado, mas instituída em regras próprias, podendo ou não dialogar com mecanismos legais. Evidenciar essas condutas é incluir atores tradicionalmente invisíveis nas análises políticas.

2) *Reconhecimento de relações sociais além das condutas racionais*

Na pesquisa acadêmica há uma dificuldade em tratar a conduta humana fora da conduta racional, ignorando outras reações humanas, caso do medo, como importante fator de interferência nas ações coletivas. Em outras palavras, o pensamento ocidental a partir da modernidade domesticou o medo, ignorando-o como um elemento intrínseco às relações sociais. Segundo Girardet:

Tudo o que escapa às formulações demonstrativas, tudo o que brota das profundezas secretas das potências oníricas permanece, de fato, relegado a uma zona de sombra, na qual bem raros são aqueles que ousam penetrar (1987, p. 10).

Porém, em termos teóricos e metodológicos, as reações de medo, e seus impactos coletivos, não deveriam ser negligenciados na produção do conhecimento

nas Ciências Humanas. Mesmo que o poder, através dessa perspectiva, carregue uma lógica própria muito menos visível e com maiores dificuldades de mensuração do que comportamentos racionais.

3) *Abordagens a partir leitura fragmentada e não holística*

Diante da diversidade relacional, dos muitos riscos surgidos nas complexas convivências do cotidiano, o poder vai assumindo múltiplos formatos sociais. Ora, o poder, como o trabalho, é dinâmico. Um processo que sofre variações temporais e culturais, produzindo em sua construção bases diversas, tendo historicamente peso, alcance e domínio específicos. O poder religioso ou o poder patriarcal, por exemplo, são resultados das relações sociais historicamente construídas, se tornando exemplos atuais de forças extremamente complexas.

Cada coletivo apropria das atitudes específicas (fuga, agressão ou arranjos), contando com os mecanismos de proteção que tem ao alcance. Em comportamentos partilhados, ocorrem condutas com diversas variações, conforme tempo e culturas existentes. São condutas historicamente construídas que assumem papel coletivo, de vivências duradouras, estabelecendo regras e ganhando formas de grupo através das instituições. Ora, essas experiências partilhadas não são formadas em planos lógicos no qual se busca maximizar satisfações e minimizar custos objetivando eficácia.

*

O uso da categoria trabalho como princípio teórico único limita qualquer leitura para a especificidade brasileira. A informalidade das regras estabelecidas nos territórios; a construção e reconhecimento do instituído fora do visível no campo da legalidade e suas miudezas presentes no cotidiano; a partilha de comportamentos independente das relações de classe, e, inclusive, com a participação de sujeitos explorados pelo capitalismo: esses aspectos muito pouco foram contemplados nos projetos pedagógicos e suas permanentes revisões.

Nesse sentido, o poder instituído no Brasil está longe das regras definidas pelos aspectos formais do Estado de Direito. Se for possível estabelecer definidores institucionais dentro do território chamado Brasil, ela é formada pelo patrimonialismo, patriarcalismo e racismo. Não há na literatura brasileira elementos tão presentes

como esse tripé. Ainda que as regras formalmente se tornem visíveis através das leis, existe de modo paralelo um emaranhado de uma cultura política muito enraizada que, de modo contraditório, ajusta, adequa e também se choca com o legal.

Segundo Márcio Achtschin Santos (2016), seria completamente incoerente acreditar que um movimento conservador, como já se caracteriza por si só, ser uma tendência do capitalismo atual. Este não surgiu nas primeiras décadas do século XXI. Esteve emudecido com o processo de abertura política brasileira nos anos de 1980, mas foi ganhando outro formato através de diversos discursos. O regime pós 1964 se prendeu em um forte apelo à moralidade, blindando a penetração de mudanças quanto à igualdade de direitos que ocorriam, especialmente na Europa e Estados Unidos, como o caso das questões de etnias e gêneros. O governo militar adiou os debates e as transformações que vinham ocorrendo no mundo liberal. A dificuldade de penetração de propostas fundadas em valores típicos do discurso do liberalismo democrático até os anos 70 conseguiram “empurrar” para o período de abertura política debates que já estavam na ordem do dia no ocidente. Com o processo de abertura dos anos 80 vieram à tona demandas política defendidas pelo Estado Democrático de Direito.

Crescentemente foram incluídas pautas e criadas, concomitantemente, ferramentas legais que davam robustez a projetos inclusivos. É o caso de medidas objetivando o combate à corrupção, igualdade racial, direito das mulheres e LGBTQIA+. Essa tendência foi uma constante desde o final dos anos de mil e novecentos até meados da segunda década do século XXI, através de diversas frentes políticas, passando por governos de centro-direita, até outros de centro-esquerda (SANTOS, 2016).

Parte da sociedade brasileira que carregava valores e regras fortemente marcados por uma cultura política patrimonialista, patriarcalista e racista, não se identificou com a legitimidade proposta pelo Estado Democrático de Direito. E com dificuldades de encontrar alternativas legais para fazer frente e neutralizar o discurso de inclusão e igualdade de direitos, esses atores buscaram outros espaços para reforçar regras próprias já consolidadas historicamente. O neopentecostalismo é uma dessas expressões reativas ocorridas na Nova República (SANTOS, 2016).

No espaço educacional, a continuidade dessas regras instituídas no Brasil ganhou forma na Escola Sem Partido.

Pode-se observar que são relações de poder fragmentadas e pouco visíveis, mas que funcionam como freio e regulação para conter os avanços democráticos propostos no Brasil a partir dos anos de 1980. É esse o grande desafio nas políticas educacionais no Brasil: eliminar de modo definitivo o patrimonialismo, o patriarcalismo e o racismo como princípios norteadores das instituições brasileiras. Para tanto, faz-se necessário repensar a utilização o trabalho como única categoria analítica possível para entender a sociedade brasileira. Consequentemente, também considerar outras manifestações que não privilegiem apenas forças ideológicas manipuladoras como mecanismos exclusivos de representações.

Desse modo, ao buscar respostas para as permanentes crises da educação brasileira e suas também continuadas propostas de reforma, é possível ampliar o leque de análise até então utilizados. Para que as ideias no campo pedagógico possam assumir sustentação mais sólida, torna-se fundamental o reconhecimento das particularidades existentes nas relações de poder no Brasil, incorporando as representações decorrentes dessas construções sociais. E, identificado esse cenário, programar ações tendo como premissa essa realidade.

Considerações finais

O debate em torno das políticas pedagógicas já tem uma longa trajetória no Brasil. Vista e revista, as crises na educação são aparentemente identificadas, apresentadas alternativas, mas, em seguida, vivenciam-se novos impasses. O que está sendo proposto nesse artigo é o repensar das sustentações teóricas inerentes às sucessivas revisões já ocorridas.

O ponto de partida sugerido nessa pesquisa é o de considerar os limites de uma leitura estruturada apenas na lógica capitalista. Há de se reconhecer que é um caminho para as pesquisas mais custoso do que os fundados de modo exclusivo no trabalho como categoria e o uso da ideologia como representação mais expressiva do ser humano. Sem dúvida, são aportes teóricos mais visíveis e mais seguros para analisar condutas humanas pela lógica do capital e suas ações racionais. Mas, se se

considerar que o humano tem sua conduta direcionada por outros parâmetros e representações, essa teoria não vai responder tudo.

Incluir o poder como base teórica autônoma e independente da categoria trabalho pode contribuir de forma significativa para a análise das políticas educacionais. Provoca a necessidade de se perceber os múltiplos espaços instituídos e suas diversas formas de representações. Não apenas como mecanismos de manipulações que encontram nos ambientes escolares atores passivos e desprovidos de opinião. Mas relações de poder no mundo micro, no cotidiano e suas regras de convivência identificadas em representações próprias. Equivale incluir nas análises sobre a educação brasileira a presença das relações de poder estabelecidas a partir das construções históricas e o seu formato adquirido ao longo de séculos no Brasil, como é o caso do patriarcalismo, patrimonialismo e racismo.

Referências

ACHTSCHIN SANTOS, Márcio. Nem só de trabalho vive o homem: a autonomia do poder e suas representações enquanto categorias. *Revista Vozes dos Vales*, nº 18, Ano IX, 10/2020.

_____. As metamorfoses do camaleão patrimonialista: o neopentecostalismo sob a lente da cultura política, *Revista Vozes dos Vales*, nº 09, Ano V, 05/2016.

ANDRIOLI, Antonio Inácio; SANTOS, Robson dos. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar. *Revista iberoamericana de educacion*. m M857; Madrid: OEI, p. 87-102, 2005.

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manifesto_pioneiros.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero (org.) *Enciclopédia Emandi*. V. 5. Lisboa: Imprensa Nacional-casa da Moeda, 1985.

BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha racional na Ciência Política e na Sociologia. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo , v. 12, n. 35, , Oct. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Abr 2022.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabajo docente y reformas neoliberales. Oliveira, Dalila Andrade. In: *Políticas educativas y trabajo docente em América Latina* (org.). Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades, 2008.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In RIOUX & SIRINELLI (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no Capitalismo Contemporâneo. *Revista Tempo Social*, v. 23, n. 2, 2011. p. 265-295.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Cadernos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/achts/Downloads/Dialnet-IdeologiaEEducacao-7166979.pdf>. Acesso em: 13 Abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e ideologia. *Cad. Pesq.*, São Paulo, (35). 80-83, Nov. 1980.

CUSTÓDIO, R. A. R.; FONSECA, B. V. C. Ergonomia e práticas educacionais: o modelo paulo freire para uma educação conscientizadora no trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 74–86, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8843>. Acesso em: 30 mar. 2022.

DELUMEAU, J. *História do medo no ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

FALCON, Francisco. História e representação. In CARDOSO, Ciro. F & MALERBA, J. *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000.

FRANÇA, Júlio. Fontes e sentidos do medo como prazer estético. In. *Insólito, mitos, lendas, crenças – Anais do VII Painel Reflexões sobre o Insólito na narrativa ficcional/ II Encontro Regional Insólito como Questão na Narrativa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 58-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: *Crise da escola e políticas educativas*. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LAPLANTINE, François. TRINDADE, Liana S. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LASSWELL, Harold; KAPLAN, Abraham. *Poder e Sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.

LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 2004

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez editora, 2017.

LUKÁCS. G. *Para uma ontologia do ser social*. v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 15, agosto 2001, quadrimestral. p. 74-82.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Prefácio. In *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In *Culturas políticas na história: Novos estudos*. Rodrigo Patto Sá Motta (org.) Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

.

NORTH, Douglass C. *Instituciones, cambio institucional Y desempeño económico*. Fondo de Cultura económica: México, 1995.

_____. Institutions. *Journal of Economic Perspectives*. Volume 5, Number 1. Winter 1991. P. 97–112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: *Crise da escola e políticas educativas*. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: