

HEGEMONIA POLÍTICA, GUERRA DE POSIÇÃO: Movimentos Populares e Gestão Democrática na Rede de Educação de Ensino Público

Paulo Renato Cardozo Soares¹

Resumo

Este artigo refletirá sobre como, através da gestão democrática os movimentos populares via democracia participativa, conseguem transformar o conceito de experiência de Thompson enquanto recurso didático pedagógico, em criação de espaços potencializadores da guerra de posição e na constituição de intelectuais orgânicos ligados ao mundo de trabalho.

Introdução

Este artigo pretende de forma sucinta, refletir sobre como a gestão democrática na escola pública, quanto espaço público de discussão, pode estrategicamente transformar o conceito de experiência² de Thompson, em pressupostos pedagógicos, organizando currículos escolares potencializando-os na promoção do movimento guerra de posição³. Dito de outra forma, tem-se a intenção de demonstrar como questões de caráter universais podem desvelar a realidade social, política, econômica e cultural e como estas podem se manifestar nas situações particulares pertencentes às escolas das redes públicas deste país.

Na provisoriedade destas linhas ressalta-se que a prática da gestão democrática na escola pública, deve observar o seguinte: a) transparência pública na utilização dos recursos arrecadados pela sociedade; b) o caráter de justiça social na distribuição da renda produzida pela sociedade; c) reafirmar a importância do protagonismo político na sociedade; d) a transformação dos espaços de participação, num processo de educação coletiva e autoeducação política.

¹ Coordenação pedagógica dos Projetos Especiais, professor EJA/Médio e cursos técnicos Automação Industrial, Eletrônica e Mecânica da Escola Técnica Mesquita e aluno do Programa de Educação Continuada da FAGED/UFRGS, fones (051) 3340 3110 / (051) 8400 9292. E-mail prcsoares@yahoo.com.br

² Conforme os professores Moraes e Müller, a experiência percebida move-se na direção do que Marx denominou de consciência social, portanto sujeita a imperfeições, falsificações e corrompida por interferências ideológicas. Para os mesmos professores, Thompson observa que existem regularidades no interior do ser social e com frequência, resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, mas essas não penetram como meros “reflexos” na experiência percebida, pois a experiência vivida está sempre em fricção com a consciência imposta e quando irrompe com os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência percebida podemos vislumbrar alguns momentos de abertura e oportunidades, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia. (MORAES e MÜLLER, p. 340 e 341, 2003).

³ A guerra de posição ocorre no terreno da sociedade civil e política habilitando a transição para o socialismo de maneira sólida e segura para o exercício de sua hegemonia sobre a sociedade considerada como um todo, a qual lhes permitiria produzir um novo consenso social e um novo senso comum, compatível com atuação de um “Estado Socialista”. Dessa forma, segundo Gramsci, a conquista do Estado seria possível mediante uma máxima ampliação da democracia das instituições civis e políticas, públicas e privadas, “guerra de posição”, no estilo da tomada de “trincheiras, fortalezas e casamatas”, de modo a conduzir, seguramente, à vitória do socialismo.

Portanto, gerir uma escola democraticamente significa: a) contextualizar historicamente o papel da educação e da escola na sociedade, b) percebê-la como um espaço permeado pelas contradições sociais, políticas, econômicas e culturais, das quais faz parte, c) compreender que as decisões políticas educacionais, tomadas em qualquer âmbito, interferem no projeto pedagógico da escola, d) entender que a perspectiva administrativa da escola é um meio e não um fim, f) vislumbrar no planejamento coletivo das áreas de conhecimento uma forma de articular o saber da comunidade com a ciência, g) vivenciar a participação democrática como processo de aprendizagem coletiva e individual, h) afirmar a democracia no espaço escolar como garantia da manifestação igual das diferenças, i) redefinir que cabe a escola (re)significar o sentido da construção do conhecimento.

Para isso, esta reflexão se concentrará em como a educação, com base numa perspectiva de análise marxista e metodologia dialógica freireana, pode contribuir para a construção de um paradigma de educação que vá além do capital, onde as organizações curriculares devem ser pensadas como “instrumentos” que permitam a reflexão política, social, cultural e econômica da realidade. Dessa forma a articulação entre Gramsci e o paradigma da educação popular são essenciais para continuarmos perseguindo caminhos concretos para construirmos democracias substantivas.

Desenvolvendo a argumentação

Atualmente vivemos numa sociedade, onde as justificativas que pretendem explicar os resultados catastróficos pelos quais a humanidade está passando encontram-se em xeque, dado que não conseguem mais justificar de forma plausível fatos como a violência urbana, a degradação ambiental, o alarmante número de crianças de 0 a 6 anos de idade que morrem de fome e/ou desnutrição no mundo a cada minuto, o desemprego estrutural acompanhado pela precarização crescente do trabalho, o número de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza no planeta, entre outras.

Estes fatos, ao serem analisados criticamente e livres de preconceitos, não resistem a uma reflexão mais consistente. Então quais são os motivos que dificultam às pessoas, os povos e sociedades em geral perceber racionalmente os efeitos negativos de todos estes fatos, impossibilitando-os de encontrar caminhos capazes de subverter a ordem destes acontecimentos?

Questionar se o ideário criado pelo modo capitalista de produção social, concernente e justificado no individualismo, na competitividade e no egoísmo, pode ser uma alternativa para encontrarmos respostas.

O capitalismo conseguiu capilarizar seus valores na sociedade a partir da sensação fugaz do tempo, pois atrelamos a realização de nossos desejos pelo consumismo. Vivemos e somos reconhecidos no presente pelo que possuímos ou não possuímos. Somos o que temos.

É importante perceber que, para condicionarmos nossa realização pessoal aos objetos que encontramos nas vitrines, foi e é necessário interiorizar tais valores como universais, naturais e inerentes à condição humana. Neste sentido, em termos gerais, qual seria o papel histórico da escola burguesa?

Historicamente coube a escola na sociedade em que vivemos a tarefa de preparar para o futuro, via de regra, vista como preparação para o mercado de trabalho. Isso restringe a educação escolar aos valores individualistas, competitivos e meritocráticos, a um conjunto de ideais que contribuem para a manutenção do paradigma da sociedade capitalista.

No entanto, o futuro para o qual a escola prepara nossas crianças e adolescentes coincidem com seus desejos, objetivos, interesses e preocupações? Estão de acordo com suas faixas etárias? O futuro faz sentido para elas? O futuro é o espaço do nada, é a negação do ser no agora. Viver no futuro significa transformar o tempo e o espaço em algo artificial, sem sentido, logo transporta as nossas crianças e adolescentes para fora do seu tempo e espaço real.

Este ideário impede, segundo Mészáros, “a educação de abarcar a totalidade das práticas educacionais existentes na sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, p. 45, 2005), ou seja, a escola poderia ser um espaço vivo e de convergência, onde o conhecimento historicamente organizado, a ciência, pudessem ser o ponto de encontro e articulação desta totalidade de práticas educacionais, existentes para além da escola.

Portanto, a escola para proporcionar a totalidade de práticas educacionais que coexistam na sociedade deve assumir a gestão democrática como princípio educativo, pois “ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo” (MÉSZÁROS, p. 172, 2006).

Para tanto a gestão democrática escolar deve estar aberta a estimular a quebra de silêncios impostos culturalmente,

“que organizam barricadas de disciplinamentos fechados de comportamento em função da história de opressão a que os povos explorados são submetidos. Neste sentido é necessário dialogar com a voz historicamente reprimida, pois nela existe um arquivo de conhecimentos e métodos de empatia e cuidado importante para a

libertação pessoal dentro de um processo coletivo de emancipação social” (BARON, p. 62 e 63, 2004).

Hoje no Brasil, vivemos um momento propício para sermos propositivos, ao pensar a ocupação de espaços com relação às políticas públicas em educação, percebendo a democracia participativa como conexão dialética de aprendizagem entre o Estado e a sociedade.

Assim a educação deve ser compreendida para além da perspectiva escolar. A medida que a intencionalidade de uma atividade didática para tornar-se pedagógica precisa da teoria e da práxis, (desafio formativo/fundante de uma pedagogia emancipatória), depende de espaços de práticas sociais que sejam capazes de integrar, numa totalidade mais ampla, as mesmas práticas pelas quais elas se constituem e são constituídas. Em outras palavras, a educação escolar deixa de ser vista como eterno local do “preparar-se para o futuro” por um lado e por outro lado o “local de justificação/responsabilização do indivíduo” porque o futuro ainda não chegou.

Para que os espaços escolares possam produzir aprendizagem e conhecimento social, desenvolvendo um planejamento estratégico acompanhado da partilha de poder, é preciso dialogar e questionar o paradigma meritocrático tecnicista legitimador dos intelectuais orgânicos ligados ao capital.

Neste sentido, seria preciso articular a análise marxista da realidade com a metodologia existencial dialógica freireana, e procurar na realidade os movimentos tácitos quase imperceptíveis, mas com potência revolucionária, capazes de constituir uma nova hegemonia política.

Acredito que o conceito de experiência de Thompson deve ser considerado como um espaço privilegiado de constituição dos intelectuais orgânicos, ligados ao mundo do trabalho. Isto possibilita múltiplas relações entre passado, presente e futuro, entre cultura popular e luta de classes, entre estas e suas consciências, considerando que pode existir luta de classe sem a existência de classe, (WOOD, p. 94, 2003), e a luta de classes precede a classe (WOOD, p. 76, 2003).

O conceito de experiência permite identificar as lacunas históricas como silêncios, sob formas “secundarizadas” da vida que só podem ser observadas empiricamente, através das vivências, costumes, festas, comportamentos, e outras manifestações culturais.

Segundo Thompson, o silêncio se relaciona com a consciência afetiva e moral que não pode ser deslocada do espaço onde a experiência vivida materializa-se em normas,

regras, costumes e superstições, que se expressam nas relações familiares, no mundo do trabalho e na comunidade. Nas palavras de Thompson, isso aparece na história como inércia mal-articulada (THOMPSON, p 193 - 195, 1981), sendo ela o local onde a memória coletiva se organiza num determinado espaço de tempo histórico.

Isto significa dizer que a consciência de classe não existe a priori, constitui-se no processo a partir das múltiplas experiências (particulares) que contém traços de universalidades compondo a totalidade.

Acredito que a relação entre experiência vivida e experiência percebida transforma-se num “termo intermediário e necessário entre o ser social e a consciência social, o meio em que o ser social determina a consciência”, (WOOD, p. 90, 2003). Trata-se de compreender o conceito de experiência como totalidades parciais, existencialmente dialógicas, “pois a totalidade não é uma “verdade” teórica acabada (ou teoria) mas também não é um “modelo” fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, embora provisório e aproximado, com muito silêncios e impurezas” (THOMPSON, p.61, 1981).

Cercar gramscianamente o Estado (sociedade política) de sociedade civil⁴ significa preencher os espaços de conexão dialética e aprendizagem entre o Estado e a sociedade, com intensidade social consubstanciadas em densidades históricas temáticas, até então escondidas. Isso significa contextualizar historicamente as temáticas ocultas a fim de problematizar o “status quo” hegemônico, socialmente excludente. Para tanto é fundamental discutir o senso-comum que explica os fenômenos sociais, naturalizando-os ao identificar seu núcleo sadio. Compreendo que organizar um currículo de caráter emancipatório deva responder: O que procurar? Onde procurar? Com que finalidade procurar?

É importante procurar e encontrar o saber esquecido e/ou amortecido, perpassados por valores morais e éticos, por relações políticas, sociais e econômicas, por concepções de mundo, modos de agir e comportamentos. Trata-se de um tempo escondido na lembrança individual e na memória coletiva, capaz de reconstituir, através do vivido histórico, social e psíquico, a possibilidade de fazer pulsar no presente o que já fomos.

⁴ A sociedade política pode ser vista, segundo Portelli (1987, p. 30) como correspondendo à função de: [...] dominação direta ou de comando que se exprime no Estado ou governo político [...] ou ainda como [...] aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento [...] e também para garantir a ordem em momentos de crise, portanto [...] quando falha o consenso espontâneo. A sociedade civil segundo o mesmo autor é concebida como “hegemonia cultural e política de um grupo social sobre o conjunto da sociedade como conteúdo ético do Estado” (idem, p. 20). As características da sociedade civil de modo geral, continua Portelli (1987, p. 22), atuam como ideologia da classe dirigente, onde ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito etc.” e atuam também como [...] concepção do mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advêm daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso-comum.

Trata-se de admitir que o “universal não existe em abstrato, nem o particular tem sido sem sua relação com o universal. Portanto, é no particular, no molecular que a história se aninha, encolhendo-se nas dobras do empírico” (NOSELLA, p 79, 2002).

Portanto, a finalidade com que se deve entrar em contato com este passado é de estabelecer conexões que permitam explicitar as contradições entre capital e trabalho, a partir da vivência desta memória coletiva, ou seja, reviver o passado no presente pode representar como indica Bloch (apud Moraes, 1994, p.39).

[...] “um nexos entre as potencialidades ainda-não-manifestas do ser e a atividade criadora da consciência antecipadora, pois [...] a função da consciência antecipadora é de nos sensibilizar para o possível: equacionar problemas atuais em conexão com as linhas que vislumbram o futuro.

Resgatar esta memória, no momento atual, torna necessário repensar as ideias utópicas que inexoravelmente residem no futuro. Não se trata de rejeitar as utopias, mas de viver o futuro no presente, transformar a generosidade humana, utopicamente perseguida ao longo da história, em vivências no agora e naquilo que for possível.

Como já foi dito o futuro é o espaço do nada, do vazio existencial, da negação do ser no agora. Marx, ao identificar com precisão os motivos políticos econômicos que levam a alienação social, coloca à disposição do ser humano postulados filosóficos, capazes de responderem às angústias do indivíduo social.

A utopia socialista encerra em si a generosidade humana, perseguida historicamente no que se refere a uma sociedade capaz de possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano, mas que sucumbiu no fato de negar na prática a possibilidade de viver naquilo que era possível a sociedade anunciada no seu presente.

O capitalismo, ao contrário, conseguiu transformar as pessoas em reféns de um tempo espaço, que materializa-se via fetiche da mercadoria, eternizado no desejo do que não temos. Estamos circunstancialmente impedidos de ser, na medida que somos o que temos. Posto de outro modo, existe um hiato anacrônico entre o agora, que precisa ser socialmente resolvido e as soluções residentes no futuro.

Estabelecer contato com nossas raízes culturais, reinventar a vida social comunitária para além do capital, deve compreender o espaço escolar, gerido democraticamente como princípio educativo. Como algo de fundamental importância para o processo de humanização das relações sociais, dando à educação o que Gramsci entende como princípio unitário entre o mundo do trabalho e o mundo da cultura, em nível de toda a vida social (GRAMSCI, p.125. 1988), pois as noções de liberdade,

individualidade e auto-emancipação coletiva (GUIMARÃES, 1998, p. 162) surgem como decorrência de novas necessidades históricas, e têm, como fundamental, a ação política, a prática de uma pedagogia democrática e a organização das forças populares (SEMERARO, 1999, p. 251), que transformam a horizontalidade democrática e participativa da construção do conhecimento, num espaço de conexão dialética e de ensino aprendizagem entre políticas públicas (Estado) e a sociedade.

Neste sentido o que a escola pública (estado) teria a aprender com a sociedade civil? Para responder esta questão recorro ao texto “Pedagogias em movimentos: o que temos a aprender com os movimentos sociais?” de Miguel Arroyo. Em outras palavras, como os movimentos sociais podem ser vistos como um princípio, uma matriz formadora, educativa? (ARROYO, p. 47, 2003). Na medida em que deixa claro a dimensão educativa das lutas empreendidas pelos movimentos sociais ao longo do tempo, pelos direitos à educação básica, saúde, terra, moradia e trabalho.

Logo, o que procurar para ensinar e aprender? Onde procurar o que ensinar e aprender? Com que finalidade procurar? São questões que colocam as escolas públicas diante de escolhas fulcrais, que ao responder estará definindo o que conhecer, como conhecer, para que conhecer e a favor de que e quem conhecer (Hurtado, p. 53, 1993).

Para que a escola pública torne-se um espaço de promoção do movimento guerra de posição, a gestão democrática é estratégica, pois é através da participação efetiva da comunidade escolar que abre-se a possibilidade para a cultura local se manifestar e revelar, via conceito de experiência, a materialidade dos silêncios e a inércia mal articulada da história.

Resignificar o conhecimento historicamente sistematizado pelas ciências buscando mobilizar o saber existente nas comunidades (muitas vezes secundarizados e desvalorizados), traduz-se em resgatar a memória popular, tecidas pelas lembranças pessoais. Significa também que a escola é o espaço mediador e reorganizador entre ensino e aprendizagem. Não existe interesse por algo a ser conhecido sem que haja vontade de conhecê-lo. Semeraro explica que, para, Gramsci “o conhecimento e a vontade, embora distintos, não são duas esferas separadas do agir humano, mas se relacionam dialeticamente” (SEMERARO, p.97, 2000). É no terreno do conceito de experiência que a perspectiva dialógica freireana orienta a interlocução entre conhecimento científico e saber popular.

Penso que, o conceito de experiência de Thompson contém, na sua memória e nos seus silêncios, as três dimensões fundamentais da Educação Popular, que são a política,

a epistemológica e a estética que articulam e ampliam o significado do processo de conscientização das classes populares (FREITAS, 2001, p. 73), a conquista do direito à palavra (FREIRE, p. 65, 1980), o rompimento com a cultura do silêncio, de quem falava pela voz dos outros de maneira prescrita negando a sua própria voz e o estado de ser para si mesmo (FREIRE, p.62, 1980).

Assim, a gestão democrática praticada na escola, orientada pela democracia participativa como “instrumento” para construir uma nova hegemonia político cultural, não pode se restringir aos espaços institucionais de decisão de poder na escola como o conselho escolar, por exemplo. Ao contrário este deve ser a garantia de que a experiência das comunidades escolares e movimentos sociais se manifestem no seu interior, procurando evitar a revolução passiva⁵.

Fechando provisoriamente

A nova hegemonia político cultural deve ganhar consistência histórica e densidade social a partir da tensão dialética entre guerra de posição e revolução passiva, pois ela, em tese, levaria ao conceito de catarse – ponto de partida da filosofia da práxis, no dizer de Gramsci (1987, p. 53) – na medida, que propicia a identificação de uma cadeia de sínteses, indicando a possibilidade da passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também, a passagem do “objetivo ao subjetivo”, da necessidade à liberdade.

Gramsci (1988, p. 7), entende que a disputa pela hegemonia política da sociedade passa pela compreensão histórica, que a ação política, é desdobramento “da vontade coletiva e política, que atua conscientemente como protagonista efetivo na história”, portanto é uma construção coletiva que se dá “progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 1987, p. 21).

O conceito de experiência é um espaço vivo, solicitando ser organizado, ganhar corpo, onde homens e mulheres poderiam verificar nas situações-limites, as raízes históricas de seus problemas econômicos e sociais bem como a discriminação de toda ordem, assim descodificação e exteriorizando sua visão de mundo e sua maneira de pensá-lo (FREIRE, 1987, p. 98).

⁵Trata-se de uma reação conservadora, onde a justificativa política-ideológica para o avanço das forças produtivas capitalistas não corresponde à assimetria concreta da relação capital/trabalho sob o ponto de vista social das classes subalternas, ou seja, ocorre “na medida em que a ‘inovação revolucionária’ e o progresso se realizam na ‘ausência de iniciativa popular’ e de intervenção ativa, hegemônica das amplas massas” (apud GLUCKSMANN, 1978, p. 129).

As situações-limites, neste sentido, combinam a perspectiva objetiva da resolução de problemas sociais com a compreensão ontológica do ser, na medida que contextualizando historicamente a sua inserção no mundo reflete sobre a realidade, sua relação com ela e com os outros.

Creio que é nas situações-limites (via inéditos-viáveis), que os intelectuais orgânicos se constituem transitando da consciência intransitiva (FREIRE, 1989, p. 39), para consciência ingênua e desta para a consciência crítica, realizando a humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1998, p. 207).

A força da guerra de posições reside em assumir os pressupostos da educação popular, a partir da sua metodologia dialógica, na medida em que esta resgata o saber/fazer/fazendo contido na experiência das classes populares. Desta forma, materializa a superação da dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho manual. Em outras palavras, perceber o trabalho abstrato e o trabalho objetivado entrelaçando-se através da prévia-ideação, exercendo assim um papel fundamental na determinação material da práxis social. (LESSA, 2007, p 37).

O poder transformador da educação popular consiste na descoberta de que o futuro não está antecipadamente hipotecado, mas é resultado de atos presentes protagonizados por homens e mulheres do seu próprio tempo, o que significa ter consciência da importância estratégica da educação na disputa pela hegemonia cultural da sociedade.

Por fim, a escola ao se propor o desafio de organizar o seu currículo com base na experiência dos movimentos populares, pode contribuir com a guerra de posições quanto estratégia para construir uma nova hegemonia política e cultural.

Referência bibliográfica

ARROYO, Miguel. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003

ISSN 1645.

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Ana Lucia Souza. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS 2001.

LESSA Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí, RS: Unijui.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, Boi Tempo, 2006.

_____ **A educação para além do capital**. São Paulo, Boi Tempo, 2005.

GLUCKSMANN, Christine. **Política e história em Gramsci**. Instituto Gramsci. Rio de Janeiro: Civilização 1978, pg. 117-149.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIMARÃES, Juarez. **Democracia e Marxismo: crítica à razão liberal**. São Paulo: Xamã, 1998.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Comunicação e Educação Popular para transformar e transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, Dênis. **O Imaginário Vigiado A imprensa comunista e o realismo socialista no Brasil (1947-53)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes e MÜLLER, Ricardo Gaspar. **História e experiência de E.P. Thompson à pesquisa em educação**. Perspectiva, vn. 02, 329 – 349, jul/dez. 2003.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

SEMERARO, Giovanni. **Cultura e Educação para a Democracia Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

THOMPSON, E.P. **A miséria da Teoria ou um planetário de erro uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo, Boitempo, 2003.