

Desafios contemporâneos da educação escolar: uma crítica ao princípio conservador da neutralidade do conhecimento à luz da pedagogia histórico-crítica

Robson Machado*, Régis Henrique dos Reis Silva**

Resumo

Situado no âmbito da Filosofia da Educação, este texto discute os interesses de classe contidos no princípio conservador da neutralidade do conhecimento e da atividade educativa. Para tanto, toma como referência a pedagogia histórico-crítica, teoria em perfeita sintonia com o materialismo histórico-dialético. No primeiro momento, a partir do legado intelectual do professor Dermeval Saviani, o texto aborda a relação entre a prática educativa e a prática política, demonstrando que elas mantêm, a despeito de suas diferenças fundamentais, uma relação de dupla determinação. No segundo momento, o texto se reporta ao pensamento de Michel Löwy para indicar o caráter interessado do saber objetivo e confirmar que a narrativa da neutralidade manifesta engajamento político-ideológico conservador e neoliberal. Conclui-se que as faculdades revolucionárias dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos influenciam o caráter emancipatório da educação escolar.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; conservadorismo; reformas educacionais.

Contemporary challenges in school education: a critique of the conservative principle of neutrality of knowledge in the light of historical-critical pedagogy

Abstract

Situated within the field of Philosophy of Education, this text discusses class interests contained in the conservative principle of neutrality of knowledge and educational activity. To this end, historical-critical pedagogy is employed as a reference, a theory in perfect harmony with historical-dialectical materialism. Beginning with the intellectual legacy of professor Dermeval Saviani, the text discusses the relationship between educational practice and political practice, demonstrating that they maintain, despite their fundamental differences, a relationship of double determination. In the second part, the work engages Michel Löwy's thought to indicate the interested character of objective knowledge and confirm that the narrative of neutrality manifests conservative and neoliberal political-ideological engagement. It concludes that the revolutionary faculties of scientific, artistic and philosophical knowledge influence the emancipatory character of school education.

Keywords: historical-critical pedagogy; conservatism; educational reforms.

Desafíos contemporáneos en la educación escolar: una crítica al principio conservador de neutralidad del conocimiento a la luz de la pedagogía histórico-crítica

Resumen

Situado en el ámbito de la Filosofía de la Educación, este texto analiza los intereses de clase contenidos en el principio conservador de neutralidad del conocimiento y de la actividad educativa. Para ello, toma como referencia

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor na Rede Jesuíta de Educação. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5866-2734>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8469339321228318>. E-mail: robsonmachado.historia@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-0697>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3154129259912603>. E-mail: rhrs@unicamp.br.

la pedagogía histórico-crítica, una teoría en perfecta armonía con el materialismo histórico-dialéctico. Inicialmente, a partir del legado intelectual del profesor Dermeval Saviani, el texto aborda la relación entre práctica educativa y práctica política, demostrando que mantienen, a pesar de sus diferencias fundamentales, una relación de doble determinación. En el segundo momento, el texto remite al pensamiento de Michel Löwy para señalar el carácter interesado del conocimiento objetivo y confirmar que la narrativa de la neutralidad manifiesta un compromiso político-ideológico conservador y neoliberal. Se concluye que las facultades revolucionarias del conocimiento científico, artístico y filosófico influyen en el carácter emancipatorio de la educación escolar.

Palabras- clave: pedagogía histórico-crítica; conservatismo; reformas educativas.

INTRODUÇÃO

Situado no âmbito da Filosofia da Educação, o presente texto visa contribuir com as discussões relativas aos desafios contemporâneos da educação escolar brasileira. Considerando a amplitude da matéria e as especificidades da educação nacional ante a crise da sociabilidade burguesa, optou-se por eleger um único problema entre tantos que os professores da educação básica e do ensino superior têm enfrentado.

O problema escolhido, a saber, **o princípio da neutralidade do conhecimento como critério de objetividade do saber científico e do trabalho docente**, toma como determinação alguns fatores fundamentais. O primeiro, e o mais importante deles, é o atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e a sua manifesta crise estrutural que “afeta a totalidade do complexo social em todas as relações com suas partes constituintes e subcomplexos” (Mészáros, 2002, p. 797). O segundo fator é a forma como a crise estrutural do capital tem se apresentado na conjuntura nacional brasileira, sobretudo a partir da crise do *subprime* (2008), responsável pela rearticulação da direita conservadora que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República (Anderson, 2020). O terceiro fator é o modo como a crise do sistema vigente implica reformas no âmbito do Estado¹ para tentar assegurar a manutenção das taxas de lucro e, por consequência, a autorreprodução e concentração do capital. O quarto fator diz respeito à importância do fenômeno educativo no âmbito das reformas do Estado neoliberal, ou seja, a imprescindibilidade da educação para a manutenção do *status quo*, haja vista que ela dispõe de potencial importância para a geração do mais-valor e para a conformação social (Lombardi, 2017).

Deduz-se das incursões do capital sobre a educação inúmeras questões que, sem dúvida, apresentam-se como desafios à educação escolar e ao trabalho educativo (Freitas,

¹ Vide o conjunto de reformas que foram impostas aos trabalhadores brasileiros a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016: reforma tributária (BRASIL, 2016), reforma trabalhista (BRASIL, 2017a), reforma previdenciária (BRASIL, 2019) etc.

2018). Dentre elas, poderíamos destacar o empresariamento da educação superior e da educação básica, a mercadorização dos elementos que envolvem a prática de ensino, a precarização do trabalho docente, o sucateamento das instituições públicas de ensino, o esvaziamento dos currículos escolares, entre outros. Importa saber que, embora na atual conjuntura a educação esteja ameaçada por todos os aspectos anteriormente listados, em sua totalidade eles concorrem diretamente para sonegar aos trabalhadores os saberes científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Em suma, tencionam retirar da educação pública aquilo que lhe é primordial, isto é, os conteúdos potencialmente transformadores da realidade objetiva (Duarte, 2016).

Corroborar o nosso argumento o conjunto de reformas impostas à educação a partir do golpe jurídico-parlamentar que depôs Rousseff em 2016, especialmente o “Novo” Ensino Médio (Brasil, 2017b), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o programa Escola “Sem Partido”² que, embora de iniciativa da sociedade civil, tornou-se corrente em todos os níveis legislativos do país, tendo aceitação no Ministério da Educação durante os governos de Temer e Bolsonaro. Diante disso, cabe reconhecer que as ações do movimento Escola “Sem Partido”, que completa vinte anos em 2024, influenciaram a escolha do problema aqui examinado.

Ainda que os Projetos de Lei, derivados do movimento supracitado, tenham arrefecido a partir de 2020 (Moura; Silva, 2020), o seu intento foi parcialmente atingido, haja vista que as suas ações, pautadas pelo conservadorismo e pelo fundamentalismo religioso, conseguiram constranger professores e demais trabalhadores da educação. O movimento logrou, ainda, a interdição das discussões de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular, além de instituir suspeição sobre as discussões relativas às diferenças. Ademais, o movimento foi responsável pela vigilância, perseguição e censura aos professores, colocando pais e estudantes contra o corpo docente e a própria ciência.

² Importa observar que ao nos referirmos ao Escola “Sem Partido” faremos o uso das aspas a fim de manifestar discordância à forma encontrada por esse movimento social para se auto adjetivar, uma vez que, como se sabe, não se trata de uma iniciativa neutra, como nos querem fazer crer os seus correligionários, mas de uma manobra tático-discursiva que tem como real objetivo obscurecer as intenções da militância conservadora de impedir a pluralidade de ideias e interditar a liberdade de ensinar e de aprender nas escolas de todo o país. Com efeito, poderíamos nos referir ao Escola “Sem Partido” como Escola da Mordança, como têm feito a maioria dos seus críticos.

A fim de afastar a “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores” (NAGIB, 2016), o conservadorismo recuperou o postulado positivista segundo o qual a objetividade do conhecimento tem como condição a neutralidade teórico-metodológica. Assim, conteúdos que implicam a negação desta sociedade, por revelarem as suas limitações e arbitrariedades, foram vistos como “partidários” e “ideológicos”, fato que suspostamente justificava a sua exclusão do debate escolar e acadêmico. Com efeito, a ação dos conservadores sobre a educação atingiu os professores, mormente os das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e da Filosofia. Afinal, como poderia um professor de Sociologia discutir a condição do negro na sociedade atual sem considerar as implicações do escravismo no desenvolvimento do capitalismo periférico? Evidentemente, para os conservadores a negação desses conhecimentos é relevante, pois mantém intocadas as condições de exploração, perpetuando a estrutura de classes. Para os professores de Sociologia e para os sociólogos, no entanto, esse tema pode se constituir como o propósito do seu fazer pedagógico e científico.

Tal problema nos coloca duas questões sem as quais não é possível obter um esclarecimento razoável e científico para o assunto. O primeiro diz respeito à relação entre a **prática educativa** e a **prática política**; e o segundo diz respeito à falsidade do postulado que subordina a **objetividade** do conhecimento à **neutralidade**. Para tanto, este texto foi dividido em duas partes. Na primeira parte, foi abordada a relação da prática educativa com a prática política conforme a pedagogia histórico-crítica e, mais especificamente, conforme o legado intelectual do professor Dermeval Saviani. Para isso, foi utilizada, sobretudo, a obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012) que, neste ano, comemora o seu quadragésimo aniversário. Na segunda parte, a partir da Filosofia da Ciência, buscou-se explicar a origem positivista da relação neutralidade-objetividade, e foi demonstrada, com as reflexões de Michael Löwy (1994; 2015), a inexistência do conhecimento desinteressado.

A relação entre a educação e a política

Conforme anunciado anteriormente, a fim de compreender a relação entre a prática educativa e a prática política, cabe recuperar algumas das reflexões de Saviani (2012; 2013), sobretudo para esclarecer o que a ideologia liberal e o positivismo, como seu método efluente, sempre tencionaram confundir e levaram às últimas consequências com o movimento Escola

“Sem Partido”. Conforme Saviani (2012, p. 83), no texto **Onze teses sobre educação e política**, “não existe identidade entre educação e política” (tese 1), mas “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” (tese 2), bem como “toda prática política contém, por sua vez, uma dimensão educativa” (tese 3). Tais constatações implicam o reconhecimento de que “educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si” (corolário da tese 1).

Tal distinção, segundo o autor, dá-se, sobretudo, pela especificidade da prática educativa que confronta, em termos objetivos, a especificidade da prática política. Dessa forma, “a especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos” (tese 6), enquanto “a especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos” (tese 7). Em outras palavras, se for tomada como exemplo a educação escolar, onde a relação educativa se estabelece entre os professores e os alunos, será possível constatar a contrariedade dos sujeitos, visto que dispõem, inicialmente, de um nível de compreensão da realidade desigual, pois os professores dominam os códigos das ciências, das artes e da filosofia que os seus alunos desconhecem. Contudo, a natureza do trabalho educativo implica que os educadores estejam sempre a serviço dos educandos a fim de possibilitar a eles o domínio dos conteúdos em suas formas mais elaboradas. Assim, a prática educativa visa a superação da desigualdade e da contrariedade que, de início, estava estabelecida entre os professores e os seus alunos. Por ser travada entre não antagônicos e ter a igualdade dos contrários como horizonte, a prática educativa não pode ser partidária, uma vez que a ideia de partido pressupõe o antagonismo próprio da prática política.

Na política, por sua vez, as relações se estabelecem entre antagônicos, pois que na sociedade de classes os interesses dos que vivem do trabalho e dos que se apropriam dos produtos do trabalho se mostram inconciliáveis e mutuamente excludentes. Por isso Saviani (2012, p. 82) adverte que “em política o objetivo é vencer e não convencer”. Logo, dadas as implicações da luta de classe que caracterizam a divisão desta sociedade, os estratos sociais se organizam, para a sua prática política, em partidos – nome resultante da ideia de fragmentação, divisão em partes etc.

Embora as práticas educativas e política sejam distintas, conforme o corolário da tese 1, elas mantêm uma íntima relação, de modo que, como anunciado anteriormente, toda

prática educativa possui uma dimensão política e toda prática política possui uma dimensão educativa. Saviani (2012, p. 84) esclarece a questão nos seguintes termos:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a engajarem-se (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos, visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos interesses culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos.

Diante do exposto, fica claro que, a despeito das diferenças, a educação e a política estão interligadas e exercem, uma sobre a outra, importante determinação. Disso resulta que a educação dependa diretamente dos fatores políticos para a sua consecução, pois não é possível supor que os recursos indispensáveis à educação escolar de qualidade, bem como a elaboração do aparato normativo que a rege sejam conquistados sem a vontade política. Não por acaso, as questões relativas à educação são disputadas, na sociedade de classes, no âmbito do que se convencionou chamar de políticas educacionais. Com efeito, é igualmente correta a afirmação segundo a qual a prática política também é determinada pelo desenvolvimento da educação, haja vista que, no momento histórico referenciado, o fenômeno educativo é responsável pela formação das condições subjetivas sem as quais as organizações políticas não se sustentariam. Ademais, sem a prática educativa seria impossível a aquisição dos elementos básicos (informação, formação, agitação, organização, institucionalização etc.) que possibilitam a difusão e até mesmo a consolidação das propostas políticas. É diante dessa constatação, portanto, que Saviani (2012, p. 89) registra a tese 8, qual seja: “As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca”.

Considerando-se o enunciado da tese 8, cabe advertir que, ainda que a educação disponha de autonomia relativa, a sua dependência para com a política é maior do que a dependência da política para com a educação, haja vista que a prática social global na qual se inserem tanto a prática educativa quanto a prática política é marcada pelo antagonismo das relações sociais, isto é, pelo desenvolvimento da luta de classes. Disso se desdobra a tese 9,

segundo a qual “as sociedades de classe caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política” (SAVIANI, 2012, p. 89).

Ainda segundo Saviani (2012, p. 86, grifos nossos):

Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não só pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da **prática política** estão inscritas na **essência da sociedade capitalista**, as condições de exercício da **prática educativa** estão inscritas na **essência da realidade humana**, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma **subordinada**, secundária.

À vista disso, na sociedade capitalista o exercício da coerção e do poder pela classe dominante tende a constranger o desenvolvimento da prática educativa em suas máximas potencialidades, dado que a sua realização plena, isto é, a sua universalização em termos objetivos, implica a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ora apropriados privadamente por uma pequena e privilegiada parcela da população. Com efeito, a plenitude da educação fica condicionada à superação da sociedade de classes³, o que justifica o fato de a classe dominante postar-se, sempre, contra os interesses das escolas e das universidades, atacando, de igual maneira, os movimentos estudantis e as associações docentes. Dessa forma, no âmbito da luta entre o capital e o trabalho, a prática política apoia-se na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apoia no poder da verdade (Saviani, 2012).

Se for considerado que os elementos que subsidiam a prática educativa correspondem ao aparato cultural relativo ao desenvolvimento do gênero humano - e que sem esses elementos os indivíduos não são capazes de compreender e dominar a realidade objetiva, tornando-se, portanto, incompatíveis com o seu próprio tempo histórico - conclui-se que a socialização dos conhecimentos sistematizados se coloca como objetivo primordial da educação escolar, constituindo-se como a especificidade da prática educativa.

Posto isso, cabe a transcrição da tese 11: “A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (Saviani, 2012, p. 89). Está claro, portanto, que a função política da educação se coloca no cumprimento de sua especificidade pedagógica, isto é, na socialização do saber elaborado, na universalização da ciência e da verdade. É diante dessa constatação que é possível compreender os motivos de se

³ Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação (SAVIANI, 2012, p. 89).

afirmar que, na sociedade de classes, “a educação é sempre um ato político”, pois o compromisso do trabalho educativo com a ciência, com as artes e a filosofia revela a sua face progressista e a sua vinculação com a transformação da sociedade. Extrai-se desse raciocínio a assertiva de Gramsci e Lênin de que “a verdade é sempre revolucionária”.

Ora, a ciência e a verdade não são desinteressadas, elas são sempre portadoras do novo, haja vista que permitem o desenvolvimento de uma concepção de mundo atenta às perversidades reproduzidas pelo modo de produção capitalista e às possibilidades de transformação da realidade. Nesse sentido, não interessa à classe dominante a socialização da verdade, não interessa a ela que a ciência, e por consequência a escola, revele à coletividade a exploração que exerce sobre as massas desvalidas. Aos trabalhadores, ao contrário, a ciência é indispensável, pois lhes permite compreender as mistificações de que se vale a ideologia liberal para engajar-se na luta pelo “reino da liberdade” (Lowy, 1994, p. 209).

O fato de que a prática educativa não possa ser partidária não significa que a política deva ser excluída da educação escolar. Em primeiro lugar, porque o fenômeno político é constituinte da história da humanidade e a não explicitação de suas categorias, tendências e materializações impediria que os indivíduos pudessem compreender a sociedade que integram. Em segundo lugar, porque o domínio dos conteúdos escolares, expressos em disciplinas das diversas áreas da ciência, da filosofia e das artes, implicam transformações nas condições subjetivas dos indivíduos que passam a manifestar um comportamento diferente na prática social e, por consequência, na prática política. E em terceiro lugar, porque o primado da política na sociedade de classes exige que o desenvolvimento consciente da prática educativa venha a considerá-lo, analisando as suas implicações sobre o trabalho pedagógico.

O movimento Escola “Sem Partido”, respaldado pela perspectiva positivista que postula a neutralidade da ciência e do conhecimento, empenhou-se em uma forte campanha, alegando que as escolas estavam sendo partidarizadas pelos professores e que estes as utilizavam para uma suposta “doutrinação comunista”. Com isso, empregando a narrativa apartidária, o movimento defendido pelos partidos de direita buscou proibir a explicitação da função política da educação e, desse modo, impedir que a prática educativa realizasse o que lhe é essencial, isto é, a transmissão dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 2018, p. 55). Trata-se de banir as ciências das escolas, pois, se é mediante a transmissão e universalização

dos saberes científicos, artísticos e filosóficos que a educação cumpre a sua função política, negar a explicitação do vínculo da educação com a política implica retirar das escolas os seus conteúdos, como temos visto com a instituição dos currículos mínimos e a precarização na formação dos professores. À vista disso, o Movimento Escola “Sem Partido” caminhou *pari passu* com as outras reformas educacionais – Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular - que tencionaram a retirada dos conteúdos escolares em proveito da inculcação da ideologia liberal e da racionalidade instrumental.

Em suma, ante a crise estrutural do capital e as suas expressões na sociedade brasileira, o primado da política tencionou a extrema negação da prática educativa, instituindo a criminalização do conhecimento e a perseguição aos professores. Não por acaso, tornou-se atividade corrente entre os asseclas do conservadorismo e do neoliberalismo a vigilância e a denúncia dos professores “doutrinadores”, a propagação do negacionismo científico e o ataque às universidades públicas. O irracionalismo que fundamenta tais posições se justifica na própria crise da sociabilidade burguesa, haja vista que o aprofundamento dessa crise leva a ideologia ao seu ponto máximo (IASI, 2009). Assim, na tentativa de evitar o colapso da ordem capitalista, a classe dominante ativa os seus aparelhos ideológicos para difundir posições que negam a própria realidade.

Se o compromisso da ciência e da educação é para com a verdade, os professores e os cientistas passam a representar uma ameaça para a ordem estabelecida e para os interesses da classe dominante. Isso não significa que estão doutrinando ou partidarizando as escolas, mas que estão, tão somente, fazendo o seu trabalho. À vista disso:

Nós, educadores que nos identificamos com os interesses dos trabalhadores, que lutamos pela transformação, não precisamos doutrinar. Basta, apenas, mostrar como se desenvolve a realidade; como se expressam as condições objetivas. A ciência está, pois, do nosso lado. Eis por que, agora, os interesses que se podem justificar racionalmente são os dos trabalhadores e não mais os da burguesia (Saviani, 2018, p. 58).

Saviani (2018) sugere que, no momento histórico atual, a classe trabalhadora – classe da qual fazem parte os professores brasileiros – é que se apresenta como segmento capaz de exercer a função educativa na sociedade, pois se coloca na vanguarda de um movimento efetivamente libertador, constituindo-se, assim, como classe revolucionária⁴. A referência

⁴ Tal questão é apresentada por Löwy a partir da imagem do proletariado como a “última classe revolucionária”. A análise do autor explicita que a posição do proletariado não lhe autoriza a criar mistificações ou a camuflar os seus interesses de classe

comparativa à burguesia se dá em alusão à própria revolução burguesa que, ao superar a ordem aristocrática, isto é, Antigo Regime, colocou-se como representante de todas as classes sociais, comprometendo-se com a verdade e, portanto, com a superação de uma concepção de mundo que naturalizava as desigualdades sociais. Contudo, se um conjunto de pensadores, especialmente os expoentes do ideário iluminista, representaram o pensamento burguês em sua fase revolucionária, é preciso atentar-se para o fato de que, uma vez no poder, a burguesia passou à posição conservadora, abandonando a perspectiva da libertação coletiva. Com efeito, suas expressões teóricas e analíticas não mais permitiram a crítica social, como se pode constatar com o advento do positivismo. Ainda de acordo com Saviani (2018, p. 61),

[...] o positivismo se caracterizou como a ideologia da burguesia conservadora. Por isso ele exorcizou as contradições e a negatividade, fixando-se apenas no lado positivo (daí o seu nome) da sociedade burguesa, que passou a ser cultuada como a ordem e o progresso permanentes. [...] para o positivismo a cultura situa-se fora da história, desistoriciza-se.

Como o positivismo não aceita as contradições que regem a sociedade, passa à sua negação, utilizando para isso o argumento da **neutralidade** científica como condição para a **objetividade** do saber. Inserem-se nesse contexto as iniciativas que, a partir do Movimento Escola “Sem Partido”, tentaram acossar as ciências – que efetivamente não são neutras –, afirmando que elas haviam sido partidarizadas pelos seus difusores. Nesse contexto, foi sintomático que as disciplinas escolares, mormente aquelas diretamente envolvidas com fenômeno social – História, Sociologia, Artes, Filosofia – passassem a ser preteridas dos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores⁵.

Importa salientar que também os professores não são neutros e, como qualquer indivíduo nesta sociedade, têm suas visões e convicções de ordem político-econômica. Desse modo, não lhes é possível, como requer o positivismo, apartarem-se de si mesmos no

como o faz a burguesia, pois está em seu horizonte político a supressão de todas as classes, inclusive a supressão de si próprio como classe social. Conforme o autor, a liberdade da classe trabalhadora exige o domínio consciente e racional sobre a vida social, ou seja, o conhecimento objetivo. Nesse sentido, “a ciência ligada à visão proletária de mundo (por exemplo, o marxismo) é uma forma de transição para a ciência da sociedade sem classes, que poderá atingir um grau mais elevado de objetividade, porque o conhecimento da sociedade deixará de ser o palco de uma luta política e social entre classes antagônicas” (Lowy, 1994, p. 208,209).

⁵ Ilustra tal assertiva, a posição de Saviani (2013, p. 27) ao considerar o debate entre Guimar Namó de Mello e Paolo Nosella acerca da competência técnica e do compromisso político. Atentando para o fato de que o sentido político da escola está oculto sob a aparência do que é estritamente técnico, o precursor da pedagogia histórico-crítica advertia: “É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas [...]”.

desempenho de seu ofício educador. Assim, ainda que submetidos a uma formação que lhes imponha a incompetência técnica pela sonegação dos conteúdos essenciais à prática pedagógica, quando em contato com os conhecimentos sistematizados, passam a compreender melhor os problemas estruturais do ensino, colocando-se na luta pela educação pública e socialmente referenciada, ou seja, comprometem-se politicamente com as causas populares e da própria educação.

Mesmo que o professor não reconheça a função política da educação e se enverede pela narrativa da neutralidade do trabalho docente, isso não anula o sentido político do exercício de sua profissão. À vista disso, os professores podem ensinar ciência, filosofia, arte e assim contribuir para a realização da função política da educação emancipadora sem que disso tenham plena consciência. Também é possível, a despeito da contradição, que os professores se mostrem simpáticos às causas políticas dos trabalhadores, mas se orientem por teorias pedagógicas comprometidas politicamente com o interesse das classes dominantes. Com efeito, a prática educativa, esteja ela a serviço da transmissão dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas ou da racionalidade técnica instrumental, sempre comportará uma função política, conforme afirma Saviani:

A prática educativa do professor tem um sentido político em si que é também um sentido para mim, que o capto quando analiso essa prática. Não o é, porém, necessariamente, um sentido político para ele, isto é, independente de ele saber ou não, de coincidir ou não com o significado, ainda que político, que está na sua cabeça, a prática educativa do professor tem objetivamente um sentido político que pode ser desvelado quando se analisa essa prática como um momento de uma totalidade concreta (Saviani, 2013, p. 32).

São essas contradições, analisadas por Saviani ainda na década de 1980, que o levaram a registrar as suas ponderações sob o título de **“Competência política e Compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido)”**. Por si só o título do texto sugere a insuficiência do compromisso político e da competência técnica para a efetiva ação educativa desde a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, reforçando a ideia de mútua determinação e complementariedade desses fatores, pois entende que o compromisso político sem a competência técnica resulta em idealismo estéreo e a competência técnica sem o compromisso político carece de um horizonte histórico emancipador necessário não só à sobrevivência da humanidade mas também ao seu desenvolvimento coletivo.

A ideologia e a ciência ou a falácia da neutralidade como condição do saber objetivo

Não podemos compreender o problema da relação entre a ciência e a ideologia sem considerarmos o modelo positivista na filosofia da ciência; afinal, de tal perspectiva teórico-epistemológica decorre a visão de mundo que aspira legitimar a ação dos movimentos conservadores na educação brasileira. Para tanto, é preciso reconhecer que o ideário positivista não permaneceu incólume ante as vicissitudes da história e, por consequência, a sua defesa da neutralidade como condição para a objetividade do conhecimento manifestou - a despeito da negação das contradições que lhe é própria - valoração diversa em diferentes circunstâncias.

A hipótese original e fundamental do positivismo é que a sociedade, e tudo o que a ela é inerente, é regulada por leis naturais inalteráveis, sendo o fenômeno social independente das vontades e das intenções dos seres humanos. À vista disso, se a sociedade se orienta pelas mesmas leis que regem a natureza, e se obedece a mesma harmonia natural, os métodos para se compreender o que resulta das relações humanas devem ser, obrigatoriamente, os mesmos utilizados para desvelar os fenômenos da física, da química e da biologia. Não por acaso, pensadores ligados à corrente positivista se referiam ao estudo da sociedade como “matemática social”, “fisiologia social”, “física social” etc.

A gênese do axioma positivista, a saber, a neutralidade como requisito para o conhecimento objetivo, dá-se em contraposição à ordem feudal e religiosa no contexto de esgarçamento da sociedade medieval, coincidindo, assim, com o alvorecer da própria ciência moderna. Como nos lembra Lowy (1994, p. 197), a aristocracia, classe dominante no modo de produção feudal, não dispunha de justificativas econômicas, sociais e políticas que legitimassem a extração do excedente produtivo, e até mesmo as forças militares eram insuficientes para lhes assegurar os seus privilégios de classe, dada a ausência de um exército unificado como mais tarde se observou com a ascensão dos Estados Nacionais. A justificação se dava, portanto, por meio da religião, responsável por esclarecimentos místicos e sobrenaturais que tendiam à manutenção da harmonia social.

O pensamento místico-religioso, expresso pelo poder espiritual e temporal da Igreja, explicava os fenômenos naturais e sociais, não se colocando à prova ou se tornando passível de contestação. Com efeito, o amadurecimento da ciência moderna passou a ameaçar a ideologia dominante da época, uma vez que o seu resultado objetivo denunciava a falsidade dos dogmas

e das “verdades absolutas”, estas difundidas pelo clero e pela nobreza. Tal conflagração, assim como tudo o que envolve a luta pela objetividade do conhecimento e a luta de classes, resultou violenta como se pôde observar pela quantidade de pessoas presas e assassinadas por defenderem a verdade e a ciência - vide os exemplos de Roger Bacon (1214-1294), Pietro d’Abano (1250-1315), Galileu Galilei (1564-1642), Giordano Bruno (1548-1600), Johannes Kepler (1571-1630) etc.

Naquela conjuntura, o desenvolvimento científico exigia uma emancipação definitiva das ideologias religiosas e éticas do passado medieval, o que implicou a “desideologização” das ciências naturais. Ainda conforme Lowy (1994), com o avanço do capitalismo, modo de produção capaz de legitimar a extração do excedente (exploração) por mecanismos econômicos, sociais e políticos, as ciências naturais passaram a se desenvolver largamente, haja vista a necessidade que a própria produção demandava dos conhecimentos técnicos e científicos. Assim, a primeira forma de associação da neutralidade à objetividade se dá em oposição ao controle do conhecimento e à interdição da ciência pelo dogmatismo da ideologia dominante. Isso contribui para compreender o motivo pelo qual boa parte dos cientistas naturais, ainda hoje, requerem para si o estatuto da neutralidade, como se as ideologias pouco influenciassem o valor cognitivo de sua área de conhecimento.

É importante refletir que, ainda que as técnicas laboratoriais se mostrem invariáveis ante a posição ideológica do pesquisador, deve-se considerar que as condições sociopolíticas determinam o que se faz antes e depois da pesquisa, bem como o que é priorizado e o que é preterido. Portanto, se o financiamento das pesquisas se volta para a cura do câncer ou para os cosméticos rejuvenescedores, se prioriza a produção de energia limpa ou a produção armamentista, isso diz muito sobre a ideologia que a atravessa.

Ao defender a “desideologização” das ciências, quando as ciências sociais ainda não estavam na ordem do dia, a própria burguesia o fazia adotando uma perspectiva revolucionária e, portanto, não neutra, como nos lembra Saviani (2013) ao citar o enfrentamento realizado pelo movimento Iluminista ao obscurantismo clerical e aristocrático. Mas com a necessidade de se compreender a sociedade em transformação emergem as ciências sociais e, com elas, a importância de afastar do controle da Igreja e do Estado monárquico todo o conhecimento social, tal como havia ocorrido anteriormente com as ciências naturais (Martins, 2006). Assim, a ideia segundo a qual a ciência só poderia ser objetiva e verdadeira na medida em

que eliminasse qualquer interferência de “preconceitos” e “pré-noções” dizia respeito ao dogma político e religioso da classe dominante (Lowy, 2015, p. 47); ou seja, a defesa da neutralidade como condição para a objetividade se estabelecia ante o poderoso controle aristocrático e clerical sobre a produção do conhecimento. Daí o fato de Lowy (2015, p. 49) afirmar que “[...] o positivismo moderno é filho legítimo da filosofia das luzes”.

Com a consolidação do poder burguês, no segundo quartel do século XIX, essa classe social e os seus intelectuais orgânicos⁶ abandonam a perspectiva crítica e negativa que caracterizava a produção do conhecimento social e passam a encampar a posição conservadora, isto é, acrítica e positiva da sociedade (Saviani, 2013). Se antes o “preconceito” era visto como uma manifestação da visão social de mundo inerente ao feudalismo e ao absolutismo, agora o que faltava para o desenvolvimento das ciências sociais era livrar-se dos “preconceitos revolucionários”. A neutralidade requeria, como postulado por Auguste Comte (*apud* Lowy, 2015), que o método positivista se consagrasse prática e teoricamente “em defesa da ordem real”:

O positivismo tende poderosamente, pela sua natureza, a consolidar a ordem pública, pelo desenvolvimento de uma sábia resignação. Porque não pode existir uma verdadeira resignação, isto é, uma disposição permanente a suportar com constância e sem nenhuma esperança de mudança, os males inevitáveis que regem todos os fenômenos naturais que, senão, através do profundo sentimento dessas leis invariáveis. A filosofia positiva, que cria essa disposição, se aplica a todos os campos, inclusive ao campo dos males políticos (Comte *apud* Lowy, 2015, p. 52-53).

Isso não significa outra coisa, senão que os acidentes sociais, como a miséria, o desemprego, a violência doméstica, o racismo e as guerras, para dizer o mínimo, resultam de leis invariáveis que regem a sociedade e pelas quais a humanidade se desenvolve naturalmente. Se a lei natural da distribuição das riquezas, ou a “mão invisível do mercado”, tem como resultado uma determinada formação social, cabe à ciência contemplá-la com sábia resignação sem, pretensiosa e arbitrariamente, buscar intervir sobre ela. Daí que a atitude científica, segundo essa perspectiva conservadora, deva se isentar da crítica, isto é, deva ser positiva.

⁶ Conforme Gramsci (2017 [n.p.]): “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”.

Ora, tal proposição serve ao fortalecimento da ordem pública e, dada a consolidação do modo de produção capitalista, age em benefício do capital e de sua classe representante, não sendo, em nada, caracterizada pela neutralidade. O positivismo, ao negar o caráter histórico e transitório das relações humanas, nega as contradições sem as quais não se pode compreender a realidade e dispensa a importância fundamental das ciências sociais e humanas em nome do seu comprometimento com o *status quo*. Por essa razão, a História, a Filosofia e a Sociologia se tornaram as disciplinas escolares mais perseguidas pelo movimento conservador e seus apoiadores, haja vista a impossibilidade de se desenvolver o raciocínio histórico, sociológico e filosófico de forma coerente sem o historicismo que lhes confere movimento enquanto área do conhecimento.

À guisa do exemplo, pode-se afirmar que a compreensão da condição do negro na sociedade de classes brasileira não dispensa o reconhecimento do escravismo como instituição social poderosa na formação da nação. As claras implicações deste conhecimento objetivo, verdadeiro e científico legitimam as ações individuais e coletivas comprometidas com a igualdade racial e, por conseguinte, com as políticas afirmativas que foram polemizadas pelos conservadores e neoliberais no debate público. Pode-se notar que a escravidão é um fenômeno histórico e social relevante na história brasileira e que está intimamente ligado ao modo como se conduziu a integração da população negra a esta sociedade de classes, fato que torna compreensível a vulnerabilidade e exclusão da população preta e parda ainda no século XXI. Esse conhecimento é verdadeiro e científico, mas evidentemente não é neutro. Por outro lado, o silenciamento diante da questão referenciada em nome da neutralidade implica o comprometimento com a permanência da opressão a que este segmento da população é submetido, o que denuncia a impossibilidade da neutralidade.

Deve-se reconhecer, contudo, que a concepção de mundo do cientista diz muito sobre as possibilidades que tem, como representante intelectual de uma determinada classe social, de fazer ciência. Claro está que a questão levantada anteriormente a título de exemplo decorre de uma problemática, isto é, de uma pergunta relevante do ponto de vista científico que se instaurou a partir de uma visão social de mundo e que jamais seria elaborada por quem não tivesse os interesses populares inseridos em seu horizonte intelectual. Em outras palavras, a forma como pensa o cientista - ou seja, a sua posição de classe - determina o seu limite epistemológico, condiciona-o a uma visão de mundo impedindo-o (ou favorecendo-o) de fazer

certas perguntas à realidade. Assim, os cientistas liberais, mesmo aqueles comprometidos com a ciência e a verdade, são prisioneiros do horizonte de expectativas burguês e não conseguem vislumbrar possibilidades investigativas e de sociabilidade para além de seu modo particular de ver o mundo.

Conforme Lowy (2015, p. 126):

Uma conclusão que se poderia tirar disso é que quanto mais uma classe é progressista, mais ela é científica, mais o seu conhecimento tem valor científico. E quanto mais uma classe ou uma posição de classe for anti-progresso, reacionária, retrógrada, menos ela tenderá à realidade.

Diante da amplitude e profundidade da crise da sociabilidade burguesa, não basta aos intelectuais da ordem o silenciamento ante os problemas levantados pelos representantes científicos da classe trabalhadora. Na tentativa desesperada de manter o *status quo*, os porta-vozes da classe dominante veem-se obrigados a abandonar a defesa da verdade para dogmatizar e, ao invés de ciência, passam à produção deliberada de propaganda. Por consequência, soma-se aos movimentos conservadores e reacionários na educação uma produção pseudocientífica e anticientífica que, no campo das ciências históricas, tem sido amplamente divulgada como “verdadeira história”, “história politicamente incorreta” etc. Tais ações buscam, mediante a posição revisionista, relativizar o conjunto das ciências históricas e sociais, afirmando que as narrativas delas decorrentes são meros produtos da interpretação e da opinião daqueles que se propuseram a construí-las. Trata-se de um atentado à ciência e, sobretudo, ao estatuto científico da História e da Sociologia, áreas que passaram a ser preteridas, inclusive por ministros da educação⁷.

Em geral, o Movimento Escola “Sem Partido” e os outros movimentos conservadores e reacionários utilizaram dos aparelhos de hegemonia da classe dominante para buscar consenso no que diz respeito à neutralidade como condição para se atingir a objetividade do conhecimento científico, tal como preconizado pela corrente positivista. Ao fazê-lo, passaram a endossar que a ciência e a ideologia se contrapõem, não podendo ocupar o mesmo espaço no processo de produção de conhecimento. À vista disso, todo o conhecimento que denuncia os

⁷ É ilustrativa a fala do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, registrada em junho de 2020: “Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro”. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm> >. Acesso em: 08 de set. 2023.

acidentes sociais decorrentes da estrutura desigual de classes passa a ser rotulado como “ideologia”; ou seja, para os conservadores, os intelectuais que se situam à esquerda no espectro político produzem ideologia, enquanto aqueles que se situam à direita produzem conhecimento. Nada mais ideológico, se consideramos a disputa entre as visões sociais de mundo representativas do capital e do trabalho, do que esse argumento.

Segundo Saviani (2013, p. 49-50):

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa história, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldade de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente.

Isso ocorre porque a classe dominante se beneficia, no atual momento histórico, das condições de exploração a que estão submetidos os trabalhadores. A estrutura social determinada pelo modo de produção capitalista assegura os privilégios de classe da burguesia, o que justifica os seus interesses em manter as coisas como estão e não permitir o avanço das ciências que revelam a estrutura de opressão. Dessa forma, a burguesia tem cada vez menos compromisso com a verdade, enquanto para o proletariado a verdade é uma arma indispensável à sua autoemancipação.

Em suma, as questões aqui referenciadas ajudam a compreender os ataques às universidades - em especial aos institutos de ciências humanas e sociais -, aos professores e às escolas na tentativa de impedir a produção e a socialização do conhecimento. Com efeito, mais que uma tentativa de interdição das ciências e da verdade, o movimento conservador buscou a criminalização do conhecimento científico e da própria educação. Portanto, não foi apenas um ataque à liberdade de cátedra e ao livre pensamento dos estudantes e pesquisadores, mas um ataque à liberdade real dos indivíduos que têm os espaços de desenvolvimento da ciência e da

educação como local de produção das condições objetivas e subjetivas necessárias à emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que até aqui foi abordado, deve-se concluir em defesa da liberdade de expressão, da liberdade de cátedra e do direito à aprendizagem (Brasil, 1988). Fica claro que o potencial formativo e transformador da educação escolar, especialmente quando se apresenta rica de conteúdos, isto é, comprometida com a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, ameaça os interesses dominantes, o que explica o forte e constante ataque dos conservadores e dos neoliberais à escola, aos professores e ao saber sistematizado.

Os asseclas da ordem vigente, conscientes de que não podem destruir a escola⁸, desejam rebaixar o seu nível de ensino e esvaziá-la ao máximo a fim de que a educação não cumpra a sua função política (Saviani, 2012). Para tanto, não medem esforços para “reformá-la” e adequá-la às novas exigências do mundo da produção. Sob a narrativa de que a escola como a conhecemos é ultrapassada e que seria preciso atualizá-la desde os padrões da assim chamada “sociedade 5.0”, esses agentes alteram os currículos e retiram as disciplinas vinculadas aos conhecimentos clássicos e científicos. Para a classe dominante, não basta produzir a ideologia que negue o conhecimento verdadeiro, é preciso, coercitivamente, impedir a discussão e a livre circulação de ideias.

Contra as mistificações da classe que se pretende dirigente, deve-se defender a verdade, pois, vale repetir, “dizer a verdade é sempre revolucionário” (Gramsci, 2005). À vista disso, é importante reforçar a importância das ações dos estudantes e dos trabalhadores da educação e da ciência que têm se colocado na linha de frente da luta contra o obscurantismo. Deles tem dependido, majoritariamente, a defesa do ensino e da pesquisa.

⁸ O direito à educação é, atualmente, um direito fundamental da população brasileira. Este direito, conquistado após intensa luta do movimento popular, apresenta-se condicionado à sua forma escolar, pois, para assegurar que a educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, como registrado no Art. 205 da Constituição Federal, não se pode prescindir da escolarização. Este fato, contudo, não impediu os conservadores e os neoliberais de saírem em defesa da educação domiciliar, tática que deixaria a formação das crianças e dos jovens dos segmentos privilegiados sob a autoridade exclusiva das famílias, enquanto os filhos dos pobres ou não teriam formação ou se submeteriam às escolas sucateadas pelo projeto social ultraliberal.

Por fim, é preciso afirmar que a posição dos conservadores, que visam censurar os professores e interditar o trabalho educativo e científico, bem como o seu equivocado instrumental teórico-metodológico também devem ser objeto de estudo, análise e debate nas relações de ensino-aprendizagem; afinal, teoria que não se coloca à prova não requer estatuto de ciência, mas de dogma e de propaganda.

O espaço escolar deve ser múltiplo e diverso, o que significa que deve acolher todas as perspectivas teórico-filosóficas de forma democrática e respeitosa, atentando-se para o fato de que não se pode, conforme os entusiastas da “democracia suicida” (Saviani, 2018b), acolher democraticamente um posicionamento antidemocrático, como o da “escola da mordança” e seus equivalentes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Brasil à parte**: 1964-2019. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 04 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm >. Acesso em 18 de mar. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – versão final. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf > . Acesso em: 17 de jun. 2023.

- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2019. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/31727296> >. Acesso em: 18 de mar. 2024.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere** (vol. 2: 1931-1937). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- IASI, M. L. Contrarreformas ou Revolução: respostas a um capitalismo em crise. **Argumentum**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 7-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/28334>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2015.
- MARTINS, C. B. **O que é Sociologia?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOURA, F. P.; SILVA, R. C. A. **6 anos de projetos “Escola Sem Partido” no Brasil**: levantamentos de projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.
- NAGIB, M. F. U. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País**, São Paulo, 25 de jun. de 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. O projeto “escola sem partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira. In: COUTINHO, L. C. S. et al. (Orgs.). **História e historiografia da educação: debates e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- SAVIANI, D. Brasil, 2018: Democracia suicida? **Vermelho** (online), 2018b. Disponível em: < <https://vermelho.org.br/2018/10/25/dermeval-saviani-brasil-2018-uma-democracia-suicida/> >. Acesso em: 01 de out. de 2023.

Recebido em: Maio/2024.

Aprovado em: Abril/2025.