

“ESCOLA SEM PARTIDO” E A NEGAÇÃO DOS CLÁSSICOS: TRABALHO EDUCATIVO E FORMAÇÃO HUMANA EM DEBATE

“PARTIE-FREE SCHOOL” AND THE NEGATION OF CLASSICS: EDUCATIONAL WORK AND DEVELOPMENT IN DEBATE

Pauliane Gonçalves Moraes¹

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vinicius Oliveira Machado²

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Ana Carolina Galvão³

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Resumo

O objetivo do artigo é discutir a relação entre trabalho educativo e formação humana por meio da apropriação pelos indivíduos daquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica denomina de conteúdos clássicos. Além disso, trata-se de apontar como o projeto “Escola Sem Partido” impacta na formação crítica dos sujeitos ao defender uma perspectiva negativa sobre a transmissão desses conteúdos. Pelo viés materialista histórico e dialético, indicam-se em suas linhas básicas, em primeiro lugar, os fundamentos da relação entre o trabalho educativo e a formação humana. Em seguida, trata-se de analisar, em linhas gerais, o projeto “Escola Sem Partido”. No terceiro momento, explicitam-se aspectos do “Escola Sem Partido” que indicam a negação, por parte do projeto, do acesso aos conteúdos clássicos, fundamentais para a formação dos seres humanos em suas máximas possibilidades.

Palavras-chave: Educação escolar. Escola Sem Partido. Pedagogia histórico-crítica.

¹ Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e membro do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”. E-mail: paulianerhodes@gmail.com

² Licenciado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e membro do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”. E-mail: vn-vinicius@hotmail.com

³ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Araraquara), professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), líder do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar” e membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES). E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com



Abstract

The aim of this paper is to discuss the relationship between educational work and human formation through the appropriation by individuals of what Historical-Critical Pedagogy calls classical content. In addition, it is pointed out how the project “School Without Party” impacts on the critical formation of subjects by defending a negative perspective on the transmission of these contents. From the historical and dialectical materialist bias, the basic lines of the relationship between educational work and human formation are indicated in its basic lines. Then, it is a matter of analyzing, in general, the project “School Without Party”. In the third moment, aspects of the “School Without Party” are explained that indicate the project's denial of access to the classic contents, fundamental for the formation of human beings in their maximum possibilities.

Keywords: School education. School Without Party. Historical-critical pedagogy.

Introdução

O tema tratado neste artigo está diretamente associado ao cerne de formação e desenvolvimento de um país: a educação. No Brasil, a luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade, tem sido um longo e lento processo marcado por avanços, retrocessos e rupturas. Dadas às questões políticas atuais, os retrocessos têm tomado destaque na última década, pois a educação é direcionada como forte mecanismo de fortalecimento dos interesses do capital, regido pelas elites. Como exemplo dessa realidade pode-se destacar o movimento “Escola Sem Partido” (ESP), criado com a intenção de restringir a aquisição de conhecimento por parte da classe trabalhadora.

O movimento tem grande apoio político e seu intuito é frear qualquer possibilidade crítica de criação e manutenção de escolas que propiciem a aquisição dos instrumentos necessários para o acesso ao saber sistematizado ao longo da existência humana. A transformação do ser humano em um ser crítico diante da lógica excludente imposta pelo modelo atual de sociedade não é verificada na pauta do movimento. Pelo contrário, nele há forte caráter conservador e autoritário.

Diante da necessidade de analisar o objeto em questão, sem perder de vista suas múltiplas relações, enquanto movimento que ganha forma na realidade social com múltiplas contradições, adotou-se, aqui, o método materialista histórico-dialético. Para melhor compreensão de como o caráter, as limitações e as intencionalidades do movimento “Escola Sem Partido” impactam na possibilidade de acesso aos clássicos, buscamos, em linhas gerais, os fundamentos da relação entre o trabalho educativo e a formação humana.

Igualmente, visamos a compreensão do conceito de clássico defendido pela pedagogia histórico-crítica. Esta corrente pedagógica, tributária do materialismo histórico-dialético, pauta-se pela defesa da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas, para que todo indivíduo possa compreender a realidade (DUARTE, 2016).

Apontamentos acerca da relação entre trabalho educativa e formação humana

Ao longo de toda obra de Marx, a formação humana aparece sob uma perspectiva ontológica. Com efeito, uma abordagem de inspiração marxista, ou seja, ancorada no materialismo histórico-dialético, do estudo ontológico do ser social, deve se pautar pelo estudo da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza, e dos aspectos que diferenciam os seres humanos dos demais seres vivos (DUARTE, 2012).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004) observa que, embora o ser humano e o animal possam satisfazer suas necessidades somente por suas próprias atividades, a atividade animal é limitada por aproveitar e consumir os objetos naturalmente dados. Ou seja, os objetos das suas necessidades acabam coincidindo com os objetos do consumo direto. Márkus (2015) destaca ainda que as “capacidades” elementares dos animais estão fixadas pela sua constituição biológica, o que as torna essencialmente imutáveis. Dessa forma, existe apenas uma gama limitada de regularidades naturais em torno das quais o comportamento dos animais é organizado e que podem ser introduzidas na sua atividade vital.

Marx (2004, p. 85), analisando as diferenças fundamentais entre os seres humanos e os animais, afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria, produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre com o seu produto.

Assim, a diferença fundamental entre os animais e os seres humanos está na atividade específica de cada um, e a atividade vital que diferencia os seres humanos dos animais é o trabalho (MÁRKUS, 2015). Portanto, em seu sentido ontológico, o trabalho não

é tão somente a prática econômica de se ganhar a vida por meio da venda da força de trabalho, tal como ele se apresenta na sociedade capitalista. Esta é apenas uma dimensão do trabalho. Mais do que emprego, o trabalho é criação e realização humanas.

Conforme Lukács (1978), a essência do trabalho está precisamente no fato de ele ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencial dessa separação não é constituído pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, pois o produto já existia na representação do trabalhador, de forma ideal. Nesse sentido, o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, isto é, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades, uma ação intencional (SAVIANI, 2011). E é justamente por conta de sua atividade vital consciente que o ser humano é um ser genérico, ou seja, “[...] um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência se relaciona consigo enquanto um ser genérico” (MARX, 2004, p. 85).

Entretanto, não é necessário apenas prefigurar idealmente o fim de uma atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as condições objetivas em que atua e possa transmitir para os outros membros da espécie essas representações. Estas, aos poucos, tendem a se desprender da experiência empírica imediata, recobrando outras situações, projetadas para outros lugares e tempos; ou seja, pelo primado ontológico do trabalho, o ser humano se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a universalizar os conhecimentos que detém. Tudo isso requer um sistema de comunicação, por isso que o trabalho pede e ao mesmo tempo propicia a constituição de um tipo de linguagem, que além de aprendida é condição para o aprendizado. Consequentemente, é por meio da linguagem que o ser que trabalha expressa suas representações sobre o mundo.

Ademais, deve-se levar em consideração a importância da comunicação pelo fato de o trabalho, em nenhuma época histórica, poder se efetivar de forma isolada. O trabalho, portanto, é sempre uma atividade coletiva. O sujeito que realiza a atividade de trabalho está sempre inserido num conjunto de outros sujeitos. Com efeito, a inserção do indivíduo implica tanto a coletivização do conhecimento quanto obrigar ou convencer outros indivíduos à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas; e tudo isso não está inscrito em nenhuma regularidade biológica, do mesmo jeito que o caráter coletivo do trabalho não se deve a nenhum gregarismo com raízes naturais. Ao contrário, expressa um tipo de relação entre membros que já não obedece a determinismos naturais. Esse caráter coletivo da

atividade de trabalho é, substantivamente, o que se denomina de social (NETTO; BRAZ, 2006).

Observa-se, desse modo, que o trabalho opera uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho, ele atua na natureza exterior e modifica, dessa forma, sua própria natureza. Por outro, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho. Nesse sentido, Lukács (2012, p. 286-287) fixa, em traços mais gerais, o ponto de partida da ontologia marxiana do ser social:

[...] o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e o ser da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui [...]. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis da natureza para a sociedade [...]. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico de seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si em ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios.

Na formação dos “conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios” é que o ser humano cria o mundo da cultura, o mundo humano. Na tradição marxista, cultura é tudo aquilo que não é imediatamente natural, tem atividade humana objetivada e desempenha função em atividades humanas. Sintetizando, cultura é tudo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais (MALANCHEN, 2016).

Assim sendo, a objetivação que o indivíduo realiza por meio do trabalho passa a ser um processo no qual sua individualidade transforma-se em objeto social, objeto este que realiza o indivíduo e acaba enriquecendo os demais seres humanos. Do mesmo modo, a apropriação dos objetos sociais já existentes forma o indivíduo como ser humano. Portanto, é na dialética entre a objetivação do ser humano na realização do trabalho e a apropriação dos resultados dessa objetivação que o ser social se forma, se desenvolve, produz seu legado (material e simbólico) humano-genérico (SAVIANI; DUARTE, 2012). Conforme Martins (2004, p. 59):

[...] suas habilidades, seus sentidos, enfim, as propriedades que lhe conferem a condição de ser universal. A universalidade do homem representa, portanto, as possibilidades caracterizadoras da atividade vital humana pelas quais o homem cria um mundo objetivo, superando a estreiteza de sua corporalidade orgânica, isto é, construindo um “corpo inorgânico”.

Em resumo, é pelo fato de ser objetivadora, social e consciente, que a atividade humana proporciona tal universalização, o que só é possível graças à superação das limitações da espécie, o que lhe permite alcançar níveis cada vez maiores de liberdade.

Martins (2004) observa que a liberdade, para Marx, aparece como uma categoria integrante do trabalho e, por esse motivo, a liberdade real é produto da práxis humana real, isto é, não é algo abstrato, ideal, mas atividade teórico-prática que cria a realidade social. Segundo a autora,

[...] o sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas transcende em direção à sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade. A conquista da liberdade pressupõe uma luta material guiada pela consciência e realizada no âmbito do trabalho social [...] (MARTINS, 2004, p. 61).

Contudo, como as propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos não são dadas naturalmente e diretamente aos indivíduos, a educação escolar é condição fundamental para “[...] a apropriação das objetivações genéricas pelas quais os homens efetivem a atividade objetivadora social e consciente, tendo em vista a máxima universalização e liberdade” (MARTINS, 2004, p. 62). Por essa razão, Saviani (2011, p. 13) conceitua o trabalho educativo como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Apoiados em Duarte (2008), destacamos três implicações do conceito de trabalho educativo formulado por Saviani (2011). A primeira é que tal definição aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. A divergência entre as duas pedagogias se dá no fato de que a pedagogia da essência se guia pelo educar a partir do ideal abstrato de essência humana a-histórica, enquanto que a

pedagogia da existência se guia por um ideal de educação voltado para a realização dos objetivos imanentes surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. A essência humana é recusada na medida em que as “forças essenciais humanas” nada mais são do que a cultura humana objetiva e socialmente existente, o produto da atividade histórica dos seres humanos. Já a recusa a uma concepção de educação calcada na existência empírica deve-se ao fato de que a referência de educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Além disso, adotando tal referência, Saviani (2011) estabelece como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do ser humano para além dos limites da divisão social e técnica do trabalho.

A segunda implicação diz respeito à definição do trabalho educativo como uma produção “direta e intencional” além da descoberta de “formas mais adequadas” para se atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo. Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade intencional voltada para atingir determinados fins. Ademais, a produção no ato educativo é direta tanto na relação entre educador e educando quanto no fato de que, na educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo.

A terceira deve-se ao fato de que abordar a relação dialética entre a formação humana e o trabalho educativo significa ressaltar a necessidade dos seres humanos se apropriarem dos conteúdos culturais necessários à sua humanização. Saviani (2011), no entanto, destaca que não é qualquer conteúdo que deve ser trabalhado na escola. Segundo ele, é preciso fazer uma depuração, na qual superam-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recupera-se aquilo que tem caráter permanente, que sobreviveu aos embates do tempo, isto é, o clássico.

Por isso a escola deve existir para propiciar a aquisição dos instrumentos necessários para o acesso ao saber elaborado, sistematizado, clássico. Ou seja, a escola deve disponibilizar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos capazes de instigar a compreensão de como funciona o mundo da natureza e das relações humanas. Daí a importância da abordagem do conteúdo clássico defendido pela pedagogia histórico-crítica e o combate aos retrocessos no âmbito da educação, concretizados no projeto “Escola Sem Partido”, como abordaremos nos próximos tópicos.

O movimento “Escola Sem Partido”

Como afirmamos no tópico anterior, por ser uma atividade consciente e vital, o trabalho permite que o indivíduo se aproprie da natureza com o intuito de satisfazer suas

necessidades. Esse processo resulta na objetivação do produto dessa relação que, transformado e modificado, passa a ter características humanas. Contudo, como as propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos não são dadas naturalmente e diretamente aos indivíduos, a educação escolar é condição fundamental para que os seres humanos se apropriem dos conteúdos culturais necessários à sua humanização.

E se não é qualquer conteúdo que deve ser trabalhado na escola, mas sim, os conteúdos clássicos, espera-se, portanto, que por meio do trabalho educativo o indivíduo tenha acesso ao saber elaborado que proporciona sua formação crítica, fator preponderante em sua transformação e do mundo que o rodeia.

Porém, se tal premissa não é garantia de que as escolas propiciem o acesso dos indivíduos a tais conteúdos, nos últimos anos aumentaram as ações de retrocesso⁴ no campo educacional diante da destituição golpista da Presidenta Dilma Rousseff⁵, dentre as quais destacamos o projeto de lei denominado “Escola Sem Partido”.

Inicialmente, a defesa por uma escola denominada “sem partido” deu seus primeiros sinais de compartilhamento no ano de 2004, por meio de um site na internet com compartilhamentos de ideias similares (PERONE e LIMA, 2018). Alunos e pais de alunos se mostravam preocupados com o que denominavam de “contaminação político-ideológica”

⁴Com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, a educação vem sofrendo duros ataques, que se iniciam com Michel Temer e progridem em larga escala com Jair Bolsonaro, como corte de verbas das universidades públicas, alterações no Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e no Programa Universidade para Todos (PROUNI), corte no Programa Ciência sem Fronteiras, perseguição a professores universitários revelando patrulhamento da liberdade de cátedra, bem como ataque às instituições de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), minando os recursos para bolsas e prejudicando milhares de pesquisadores. Em relação à educação básica – especialmente a pública –, uma série de medidas efetivadas pelo governo Michel Temer resultaram em um duro ataque ao pleno direito à educação obrigatória e unitária, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Dentre elas, destacam-se a MP nº 746, de 22/09/2016, que institui a contrarreforma do Ensino Médio, sancionada como Lei 13.415, de 16/02/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O resultado dessas medidas é o fortalecimento da dualidade educacional que marca a história da educação brasileira (KUENZER, 2005). Conseqüentemente, há o aprisionamento da escola – principalmente a pública – às demandas pragmáticas do mercado. O governo Bolsonaro também impôs cortes à educação básica atingindo infraestrutura, manutenção e programas específicos, como atendimento a creches e educação infantil, tanto quanto alfabetização de jovens e adultos e qualificação profissional. Grande parte dos cortes atingem o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), não ficando de fora também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que aplica o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outras avaliações do Estado.

⁵ O *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, por um suposto crime de responsabilidade fiscal, nunca provado, e a condução de seu vice Michel Temer à chefia do Estado brasileiro, culminou em inúmeros retrocessos. Medidas como a contrarreforma trabalhista, a emenda constitucional 95/2016, que congela investimentos primários como saúde e educação por 20 anos, a lei que entrega o pré-sal para petroleiras internacionais, a transferência da atribuição da demarcação de terras indígenas para o Congresso Nacional, entre outras adotadas nesse período, caminharam justamente na direção da retirada dos direitos sociais. Tais medidas solaparam duramente conquistas realizadas pelas camadas populares ao longo de nossa história, além da dilapidação do patrimônio público nacional. É um retorno piorado ao neoliberalismo ortodoxo dos anos de 1990, com a finalidade de jogar nas costas dos trabalhadores todo o peso da crise estrutural que vive o capital.

nas escolas. Aparentemente um discurso absurdo, contrário às leis vigentes no país e sem aparato teórico consistente, foi ignorado pela maior parte das pessoas ligadas à educação. Ideia amplamente divulgada, a defesa de uma escola neutra ganhou notoriedade na sociedade civil em grande parte do país.

O forte discurso se tornou, no mesmo ano, um projeto de lei denominado “Escola Sem Partido”, elaborado pelo advogado Miguel Nagib. Posteriormente, a ideia tornou-se associação e passou a dar suporte jurídico aos alunos afetados por ações “doutrinadoras”. O projeto advoga que as escolas brasileiras não abordem assuntos relacionados à política, orientação sexual e “ideologia de gênero”. Dentre os principais objetivos do projeto destaca-se a busca pela neutralidade nas escolas, o combate à “doutrinação esquerdista” realizada por professores que, supostamente, domina as instituições de ensino no país.

O projeto ganhou maior notoriedade em 2010 e ampliou seu ataque aos professores. Além disso, confrontou a liberdade de ensino garantida pela Constituição Federal de 1988 no artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Logo que elaborado, o discurso de uma escola livre não tinha vinculação partidária. Porém, dada a instabilidade política vivida pelo país no período pré-impeachment, em 2013, o projeto de lei “Escola Sem Partido” passou a ser apropriado e defendido veementemente por diferentes grupos. Utilizado como forma de intenso combate ao Partido dos Trabalhadores (PT) e apoiado fortemente pela extrema direita brasileira, representada por ruralistas, militares, conservadores e fundamentalistas cristãos, a ideia avançou (SPERANDIO; MUNIZ, 2017).

Em 2013, anteprojetos de lei passaram a servir como base para submissão às instâncias parlamentares, municipais, estaduais e federal. Em 2014, uma proposta nesse sentido foi encomendada pelo então Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) a Miguel Nagib. A proposta apresentada na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) pautou-se nos seguintes princípios:

Art. 1º. Fica criado, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - liberdade de crença;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias convicções (ALERJ, 2014, PL nº 2.974/2014).

Na proposta, constavam ainda imposições aos professores no exercício de suas funções, tais como: “Art. 2º. É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais” (ALERJ, 2014). E, no artigo III, “[...] tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” (ALERJ, 2014).

A partir desse projeto primeiramente apresentado em casa legislativa, o mesmo movimento se propagou por outros representantes políticos nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no congresso nacional, com textos similares (PENNA, 2016; PERONE e LIMA, 2018).

Assim, de 2014 em diante, a retórica de combate à “doutrinação” passou a ser constituída como um movimento político, de modo que forças desse âmbito foram acionadas e passaram a alcançar as instituições do Estado⁶. Para a elaboração de uma proposta no âmbito federal sofreu modificações, reformulações e adequações.

Atualmente tramitam diversos Projetos de Lei, pensados uns aos outros, inclusive ocasionando desarquivamento de projetos vencidos no ano de 2018, como é o caso do PL 7180/2014. De modo geral, o conteúdo apresentado nesses projetos corresponde ao anteprojeto apresentado na página do movimento “Escola Sem Partido”⁷. O PL da deputada Bia Kicis (PSL-DF) é de igual teor ao disponível na página do ESP e mais amplo (mais violento em relação à liberdade de aprender e ensinar) que os anteriores. Ele inclui mais quatro artigos e/ou incrementa os demais. Por exemplo, o acréscimo do Art. 9º, do que passou a propor neutralidade em vários segmentos:

- Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:
- I – às políticas e planos educacionais;
 - II – aos conteúdos curriculares;

⁶ De acordo com Moura (2018), já foram apresentados 158 projetos de lei, nos âmbitos municipais, estaduais e federal, que abordam a temática “Escola Sem Partido”, ou com justificativas similares.

⁷ Confira: <https://www.programaescolasempartido.org/>

- III – aos projetos pedagógicos das escolas;
- IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;
- V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;
- VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;
- VII – às instituições de ensino superior, respeitando o disposto no art. 207 da Constituição Federal. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, PL 246/2019).

Dessa forma, nota-se que o projeto vem sendo endossado e seu alcance foi ampliado para além da exposição do conteúdo verbal em sala de aula, como no PL 2.974/2014. Materiais didáticos e paradidáticos, currículos escolares, avaliações, provas de concursos e formações passaram a ser também componentes da proposta de amordaçamento de professores.

O ponto nevrálgico do projeto é a neutralidade no processo de ensino⁸. Conforme Frigotto (2017), por essa via discursiva esconde-se seu nefasto interesse em garantir a restrição do pensamento. Ao determinar que a escola seja livre de política, ideologia e religião, o projeto esconde seu caráter antagônico à formação crítica da classe trabalhadora. Tal como afirma Saviani (2008, p. 71) [...] “as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política”. Ou seja, para uma escola funcionar e garantir seu propósito de formação crítica da classe trabalhadora é fundamental que esta se efetive por meio da prática política. Destarte, a compreensão desta se dá pela historiografia, a compreensão dos conteúdos mais elaborados pela humanidade ao longo do tempo. Para compreendermos essa questão, negada no projeto, abordaremos a seguir a definição de clássicos.

O projeto “Escola Sem Partido” e a negação do que é clássico

Todo conteúdo é influenciado pelos interesses e posições políticas de quem os escreveu ou reproduziu. Leitores, estudiosos, pesquisadores no campo intelectual e todos aqueles que os propagam ou reproduzem possuem uma postura política diante do mundo. Daí ser de fundamental importância não sermos ingênuos ao lidar com as proposições do movimento ESP. Cabe-nos atenção, pois estamos inseridos num contexto de luta de classes em que a elite burguesa, inconformada com qualquer avanço de sociabilidade, freia o acesso da classe subalterna aos elementos intelectuais que podem conduzi-los ao questionamento de sua condição, os clássicos. O termo *classicus* foi cunhado,

⁸ Sobre o movimento ESP e nossa posição contrária a ele a partir do embasamento histórico-crítico, sugerimos a leitura de GOMES e GALVÃO, 2019 e GOMES, 2018.

primeiramente, por Aulo Gélío, para a criação de um censo populacional solicitado pelo rei romano Sêrvio Túlio (578-535 a.C.) (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016). Nesta ocasião, clássico se referia ao cidadão de primeira classe, detentor de riqueza e posicionado em uma família que se distinguiu pelo acesso ao conhecimento. Gélío passou a atribuir a expressão *scriptor classicus* para designar escritores que direcionavam seus textos para pessoas consideradas de primeira classe, em oposição ao *scriptor proletarius*, escritores para letrados de pouca remuneração.

Assim, a primeira noção de clássico esteve relacionada à oposição de valores, ligada diretamente aos sábios, bibliotecários e eruditos, o que perdurou desde a Antiguidade, especificamente na Alexandria, até o fim da Idade Média (ARAÚJO, 2008). No século XVI, o sentido da palavra passou a ser mais estrito, designando os que estudam os clássicos, entendido como o que é lido e comentado nas escolas, aquilo que é tipicamente acadêmico.

Para Calvino (1993, p. 11), clássico seria usado para definir “[...] aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Por isso, tal definição, ressalta o autor, serviria para o antigo e também para o atual, complementando que clássico seria “[...] aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15).

No século XIX, o significado do vocábulo sofreu várias transformações, passando a indicar um valor estético, ético, mas, principalmente, didático: um escrito clássico passou a ser uma composição literária distinta e reconhecida como digna de ser estudada no espaço escolar (ROSENFELD; GUINSBURG, 1993).

Calvino (1993, p. 13, grifo nosso) salienta o quanto é fundamental ter acesso ao que é clássico e dele se apropriar, ressaltando, ainda, o quanto a escola tem papel fundamental nesse processo: “[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. **A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção**”.

Do ponto de vista formativo, o autor deixa transparecer o quão importante é a apropriação dos clássicos, pois são eles que oferecerão valores, histórias e referências estruturantes para a vida dos que os leem, garantindo concordâncias ou discordâncias. Nesse intento, “Na ótica de uma educação de qualidade [...] estão implicados, como condição

necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade [...]” (FRIGOTTO, 2018).

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, observamos a concordância com a defesa dos clássicos apresentada anteriormente, sendo este um conceito fundamental, que representa aquilo de mais valioso que foi produzido pela humanidade. Ao trabalhar tais conteúdos com os estudantes, a escola permite que eles tenham conhecimento da trajetória de construção dos clássicos e aprimorem os já existentes, contribuindo, desse modo, com a produção histórica. Premissa que se define no movimento “Escola Sem Partido” ao considerar que cabe à escola apresentar correntes de pensamento que coadunam com a perspectiva de mundo defendida pelo movimento, como liberalismo, nazismo, monarquismo em detrimento do iluminismo, marxismo, revoluções.

O movimento ESP restringe clássicos que são contrários à lógica neoliberal, que lhe dá sustentação, com críticas desqualificadoras, por exemplo, das obras de Marx e Paulo Freire. Obras historiográficas vigentes e validadas no âmbito científico, com produção reconhecida por acadêmicos no Brasil e em todo o mundo (FRIGOTTO, 2018). Negam e difamam o que não se enquadra na lógica proposta pelo movimento.

O movimento em questão também não reconhece as disciplinas filosofia, sociologia, história, geografia, enfim, as que contemplam as ciências humanas. São consideradas insignificantes e constantemente são atacadas. Desconsideram as descobertas humanas construídas e, ao longo do tempo, aprimoradas que entram em conflito com a perspectiva do movimento. A ignorância foi estabelecida em lugar de importância e significância no âmbito escolar e social, em detrimento dos clássicos. No entanto, essas áreas do conhecimento são pilares importantes que, devidamente abordadas na escola e se vinculadas à prática social, fundamentam o discurso e a análise das disputas sociais. “O conhecimento [...] sempre irá libertar o sujeito que conhece dos grilhões da ignorância [...], gerando para este sujeito novas possibilidades de entender o mundo e se colocar nele, anunciando e denunciando suas mazelas e trabalhando pela construção de uma nova estrutura social” (FRIGOTTO, 2018, p. 130).

O entendimento do real é o estímulo no centro da ciência. Na busca incessante pelo entendimento das diversas complexidades que circundam a realidade humana, o pensamento, numa perspectiva crítica, estuda os acontecimentos com o intuito de compreender a aparência do fenômeno, refletir sobre o real e descobrir as complexas relações que permeiam a sociedade. E é exatamente isso que é combatido pelo movimento “Escola Sem Partido”.

O projeto restringe o conteúdo à perspectiva imposta pela classe dominante por meio da castração dos livros didáticos e demais materiais, inclusive utilizados nas universidades. Em tom de denúncia buscam criminalizar, a todo custo, materiais que abordem conteúdos, considerados grandes clássicos, porém compreendidos pelos defensores da proposta “Escola Sem Partido” como conteúdo “esquerdista”. Assim como consta registrado nas postagens de sua página na *internet*⁹: “Paulo Freire: transformando analfabetos inocentes em analfabetos comunistas desde 1963”¹⁰; “A Universidade morreu, a erudição que ela representava deixou de existir há décadas, formam-se hoje apenas soldadinhos que leem Rousseau, Nietzsche, Marx, Foucault e Derrida e acham que descobriram a pólvora”¹¹; e ainda: “Meu Deus, estou cansadíssima de ir para a faculdade e ver que os educadores estão sendo formados por um lixo foucaultiano marxista freiriano!”¹².

Para a criminalização das obras, realizam recortes descontextualizados dos materiais utilizados nas escolas, sejam eles livros, textos, slides etc. Inclusive de livros reprovados pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), considerado referência mundial em políticas públicas de educação (FRIGOTTO, 2018).

Nesse contexto de retrocesso é importante reafirmar que clássico é aquilo que passou ter relevância e impacto na vida, na realidade de uma sociedade ou de uma geração inteira, interconectando o presente e o tempo histórico de criação do clássico, de modo a impactar todos que tiveram acesso a ele. É o caso, por exemplo, dos grandes autores citados anteriormente. Dessa forma, o contato com o clássico aguçou e aguça o nosso sentido de humanidade e compreensão da individualidade e da produção coletiva. Clássico é o essencial, o fundamental na criação e manutenção da liberdade do ser humano (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016).

Considerações finais

⁹ A página na internet, EscolasemPartido.org, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais que compactuam, instigam e coadunam com o movimento. A defesa se pauta no combate ao alto grau de “contaminação” político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

¹⁰ DINIZ FILHO, Luiz Lopes. **Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em 12 mai. 2019.

¹¹ AYDAR, Priscilla. Seguindo a cenoura – retrato da juventude dos anos 10. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/598-seguindo-a-cenoura-retrato-da-juventude-dos-anos-10>. Acesso em 12 mai. 2019.

¹² “Não aguento mais!” Disponível em: <http://escolasempartido.org/depoimentos-categoria/36-nao-aguento-mais>. Acesso em 12 mai. 2019.

Conforme Saviani (2007), o indivíduo necessita aprender a produzir sua existência por meio do trabalho, de forma coletiva. Dito de outra maneira, sua existência se dá pelo processo de aprendizado do próprio trabalho. A realização do trabalho necessita da produção do saber, ou seja, a projeção de ideias, algo alcançado pelo ensino, do ato educativo e da apropriação do que já foi produzido ao longo da história pela humanidade. A educação, portanto, é considerada um processo de trabalho e uma exigência para sua realização, capaz de transformar a concepção de mundo do sujeito em direção à difusão de uma visão de mundo histórica, materialista e dialética (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016). Nesse contexto, a escola se apresenta fundamental para propiciar a socialização dos conteúdos clássicos, ideia diametralmente oposta ao movimento “Escola Sem Partido”.

Pode-se considerar que o conjunto de objetivações correspondentes às máximas possibilidades humanas elaboradas no decurso da história, ou seja, os clássicos, devem ser identificados, disponibilizados e ensinados de forma democrática para todos os indivíduos da sociedade. Na contramão desse processo, o movimento “Escola Sem Partido” se configura com um dos marcos de intenso retrocesso na educação, pois extirpa as possibilidades de formação humana da classe trabalhadora. O discurso reacionário que tomou a sociedade nos últimos anos e ascendeu ainda mais com a ocupação da presidência da república por Jair Messias Bolsonaro, em 2019, acirrou a luta pelo direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade.

Mas, em que consiste essa barreira criada pela burguesia para que a classe trabalhadora não tenha acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos? Ora, levando em consideração que o conhecimento também é um meio de produção, fica mais fácil entender a questão. Como os meios de produção são de propriedade exclusiva da burguesia, esta deve se apropriar privadamente também dos conteúdos culturais mais desenvolvidos produzidos pelos seres humanos. Caso ocorresse a generalização desses conhecimentos, se eles fossem por acaso acessados pelos trabalhadores, teríamos a socialização dos meios de produção. O que entraria em choque com os princípios da ordem burguesa, pois esta necessita que os trabalhadores detenham apenas sua força de trabalho. Por conseguinte, o modo de produção capitalista ficaria em suspeição.

Por outro lado, sem conhecimento os trabalhadores não podem participar do processo produtivo, isto é, não podem produzir, pois eles precisam de algum tipo de saber e de certas habilidades para transformar a matéria-prima e operar as máquinas. Essa contradição está na essência da sociedade capitalista. Por isso a burguesia defenderá a escolarização dos trabalhadores, mas com uma formação restritiva. Apenas com aqueles

conteúdos necessários à produção, exatamente o que o movimento “Escola Sem Partido” faz. Daí a razão que a escola entra nesse processo contraditório. De tal modo, ao mesmo tempo em que os trabalhadores e suas organizações lutam pela socialização dos conteúdos clássicos, a burguesia tenta de todas as formas esvaziar a escola desses conteúdos (SAVIANI, 2007; 2011).

Diante do exposto, concordamos com Frigotto (2009, p. 79), ao lembrar Gramsci, dizendo que é preciso “[...] elevar moral e intelectualmente as massas”. É preciso que a educação “[...] articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e todos os jovens” (FRIGOTTO, 2009). Sabemos que a tarefa de nadar contra a maré das premissas do capital requer tornar o conhecimento acessível a todos, a essência do conhecimento, tornando possível desvelar as dimensões da exploração e da alienação. Nesse sentido, devemos continuar buscando desvelar as contradições e implicações de projetos voltados ao aligeiramento da formação da classe trabalhadora¹³, na esperança de construir outros caminhos que coloquem a educação a serviço da superação do capitalismo e sua lógica excludente, desigual e desumana.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carolina. O clássico como problema. *Revista Poiésis*, n. 11, p. 11-24, nov. 2008. Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_clasprob.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

ALERJ. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. *Projeto de Lei Nº 2.974/2014*. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument> . Acesso em: 09 mai. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 mai. 2019.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019. Projeto de Lei nº 246/2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filena me=Tramitacao-PL+246/2019 . Acesso em: 07 jun. 2019.

¹³ Nesse sentido, é louvável a apresentação de Projetos de Lei que contrários aos avanços reacionários e conservadores, como foi o caso do PL 6005/2016, do deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) e o Projeto de Lei das deputadas Talíria Petrone (PSOL-RJ), Luiza Erundina (PSOL-SP), Fernanda Melchionna (PSOL-RS), Sâmia Bomfim (PSOL/SP) e Áurea Carolina - PSOL/MG, que institui o o programa "Escola Sem Mordça" em todo o território nacional (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, PL 502/2019).

CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019. Projeto de Lei nº 502/2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1708313&filena me=Tramitacao-PL+502/2019 . Acesso em: 07 jun. 2019.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

_____. A disputa da educação democrática em sociedade anti democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe (Orgs.). *Educação democrática: Antídoto ao escola sem partido*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

GOMES, Juliana Pereira Raqueteles. *Democracia e a educação escolar: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_12790_Disserta%E7%E3o%20Juliana%20Pereira%20Raqueteles%20Gomes%20final.pdf?fbclid=IwAR1dwb6glX8E7pXT1sNpRNf3NCToJnXfODT_a-Q7Zm9dPGzgmXJPYY_q0s Acesso em: 09 jun 2019.

GOMES, Juliana Pereira Raqueteles; GALVÃO, Ana Carolina. Educação escolar e democracia em tempos de "Escola sem Partido" In: GALVÃO, Ana Carolina; ZAIDAN, Junia Claudia. Santana Mattos; SALGUEIRO Wilberth (Orgs.). *Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise*. Campinas-SP: Pontes, 2019, p. 239-260.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includene e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LUKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: NOGUEIRA, M. A. et al. (Org.). *Temas de ciências humanas*. v. 4. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978. p. 1-18.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. v.1

MALANCHEN, Julia. *Cultura, Conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MÁRKUS, Gyorgy. *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/142/103>>. Acesso em: 20 set. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOURA, Fernanda Pereira. O movimento escola sem partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "sem" partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa "Escola Sem Partido": uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 43-58.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Escola sem partido e as implicações para a democratização da educação. In: *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 121-36, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/4009/2523>. Acesso em: 09 mai. 2019.

ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, Jaime. (Org.). *O romantismo*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SPERANDIO, Renan dos Santos; MUNIZ, Ana Carolina Henriques do Nascimento. Paradigmas positivistas nas reformas educacionais do (des)governo Temer: do escola sem partido ao novo ensino médio 2017. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 211-19, dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23668>. Acesso em: 09 mai. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. *Escola e Democracia*. 40 ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

