

## Ideologia e Educação: entre o mercado, a ciência e a religião

Gisele Masson  
Anita Helena Schlesener

### Gisele Masson

Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
UEPG

E-mail: gimasson@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9799-5950>

### Anita Helena Schlesener

Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

E-mail: anitahelena1917@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2768-5858>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar análises que contribuam para o debate sobre a definição de políticas educacionais no Brasil. O enfoque está na mediação de representantes políticos que atuam com base nos interesses do mercado e de grupos religiosos (cristãos). O estudo bibliográfico emergiu do interesse das pesquisadoras sobre a conjuntura política e ideológica, especialmente no campo da Educação, a partir da fundamentação teórica marxista, tendo como problemática central responder ao seguinte questionamento: Quais determinantes ideológicos são hegemônicos nas políticas educacionais brasileiras da atualidade? Apreender os múltiplos determinantes que interferem na aprovação de políticas educacionais é fundamental para que se possa entender a correlação de forças existentes no Estado brasileiro e atuar para a garantia de princípios essenciais como a laicidade do ensino, a pluralidade de ideias e a diversidade social, sem perder de vista a desigualdade de classe. Ciência, religião e mercado são categorias analíticas que expressam a realidade das proposições políticas e se apresentam cada vez mais interligadas nos debates sobre educação. Há, portanto, evidências de que existe uma agenda conservadora para a educação sendo objetivada de forma ideológica, por meio de alianças estratégicas.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Estado e mercado. Ciência e religião.

Recebido em: 29/01/2020  
Aprovado em: 07/11/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71218>

**Abstract**

**Keywords** Education policies. State and market. Science and religion.

**Ideology an Education: between market, science and religion**

This paper aims to present analyses that contribute to the debate on the definition of education policies in Brazil. The focus is on the mediation of political representatives who act based on the interests of the market and religious groups (Christians). The bibliographic study emerged from the interest of researchers on the political and ideological situation, especially in the field of Education, from the Marxist theoretical foundation, having as its central issue to answer the following question: Which ideological determinants are hegemonic in the current Brazilian education policies? Grasping the multiple determinants that interfere in the approval of education policies is fundamental so that it is possible to understand the correlation of forces existing in the Brazilian State and act to guarantee essential principles such as secular teaching, the plurality of ideas, and social diversity without losing sight of class inequality. Science, religion, and the market are analytical categories that express the reality of these policy propositions and are increasingly intertwined in debates about education. Therefore, there is evidence that there is a conservative agenda for education being objectively addressed through strategic alliances.

**Resumen**

**Palabras clave:** Políticas educativas. Estado y mercado. Ciencia y religión.

**Ideología y Educación: entre el mercado, la ciencia y la religión**

Este artículo tiene como objetivo presentar análisis que contribuyan al debate sobre la definición de políticas educativas en Brasil. El enfoque está en la mediación de representantes políticos que actúan con base en los intereses del mercado y de los grupos religiosos (cristianos). El estudio bibliográfico emergió del interés de las investigadoras sobre la coyuntura política e ideológica, especialmente en el campo de la educación, a partir de la fundamentación teórica marxista, teniendo como problemática central responder el siguiente cuestionamiento: ¿Qué determinantes ideológicos son hegemónicos en las políticas educativas brasileñas de la actualidad? Aprender los múltiples determinantes que interfieren en la aprobación de las políticas educativas es fundamental para que se pueda entender la correlación de fuerzas existentes en el Estado brasileño y actuar para la garantía de principios esenciales como la laicidad de la enseñanza, la pluralidad de ideas y la diversidad social, sin perder de vista la desigualdad de clase. Ciencia, religión y mercado son categorías analíticas que expresan la realidad de las proposiciones políticas y se presentan cada vez más interligadas en los debates sobre educación. Hay, por lo tanto, evidencias de que existe una agenda conservadora para la educación que se objetiva ideológicamente por medio de alianzas estratégicas.

## Introdução

Recentemente, no Brasil, a educação tem ocupado um lugar de destaque nos setores conservadores da sociedade, especialmente ligados ao empresariado, a grupos religiosos e a partidos políticos. Neste artigo, buscamos analisar como esse debate é sistematizado em propostas de reformas na educação, as quais têm contribuído para a constituição de uma agenda conservadora no campo educacional. Ciência, religião e mercado são categorias analíticas que expressam a realidade dessas proposições e apresentam-se cada vez mais interligadas nos debates sobre educação. Desse modo, almejamos explicitar como, ideologicamente, determinadas classes e grupos sociais atuam politicamente no cenário educacional brasileiro, de modo a definir projetos educacionais distintos e, por vezes, associados.

Inicialmente, abordamos, a partir das contribuições de Marx, Lukács, Gramsci e Mészáros, como entendemos a ideologia para, posteriormente, explicitarmos como determinadas concepções de mercado, ciência e religião atuam na constituição de uma agenda conservadora na educação, com a mediação do Estado. Em seguida, tratamos do projeto de educação que se define a partir da política neoliberal voltada aos interesses de mercado. Em um terceiro momento, buscamos esclarecer a mediação do Estado nas disputas ideológicas, destacando o predomínio de uma agenda conservadora que pretende definir os rumos da educação brasileira. As considerações finais acentuam a necessidade de enfrentar o embate político para redefinir a educação no sentido de superar o direcionamento conservador.

### A questão da ideologia na perspectiva marxista

Há diferentes interpretações acerca do que é ideologia, predominando a discussão do campo filosófico sobre o conhecimento, em detrimento da questão ontológica. É nesse sentido que o critério gnosiológico tem sido utilizado de forma mais frequente na determinação do que *é* e do que *não é* ideologia. No entanto, compreendemos a ideologia a partir da conexão ontológica com o ser social, tendo a concepção marxista como referência teórica.

O termo “ideologia” foi utilizado no contexto da Revolução Francesa, criado por Antonie Destutt de Tracy, com o sentido de disciplina filosófica, a qual serviria como base de todas as ciências. Para o autor, ideologia significava a ciência das ideias, reconhecendo que Condillac foi o verdadeiro fundador. Esse sentido amplo do termo foi empregado para designar aqueles que defenderam e continuavam defendendo os fundamentos da Revolução Francesa e que passaram a atuar no campo político, especialmente para impedir que o imperador Napoleão Bonaparte impusesse ações autocrático-despóticas. A perseguição de Bonaparte aos ideólogos contribuiu para que o conceito assumisse um caráter de insulto e de acusação (BARTH, 1951).

De acordo com Konder (2002), o sentido positivo do termo “ideologia” passou a ter uma acepção negativa com Bonaparte, pois, na interpretação dele, os ideólogos queriam ensiná-lo a governar, mas não passavam de cultivadores da metafísica. Apesar disso, a ideologia assumiu duas frentes principais: fundar o conhecimento científico e explicitar as questões que impediam a exposição da verdade.

A grande preocupação dos ideólogos era, portanto, indicar o procedimento tecnicamente correto para a formação das ideias (BARTH, 1951). Essa abordagem científico-gnosiológica da ideologia tinha a preocupação com a *falsidade* do conhecimento, por isso essa questão era examinada no terreno propriamente teórico.

Em um outro sentido, a abordagem ontológico-prática da ideologia, desenvolvida por Marx e Engels, rejeitou a crítica gnosiológica da verdade ou da falsidade do conteúdo das ideologias. Além da perspectiva gnosiológica, Lukács (2013) destaca que pontos de vista morais não são critérios para se definir o que é ideologia. “Por essa razão, só é possível compreender o que realmente é ideologia a partir de sua atuação social, a partir de suas funções sociais” (LUKÁCS, 2013, p. 480). Segundo o autor, não é possível designar, *a priori*, uma forma de consciência como ideológica ou não, já que esta não é um tipo de ser e, por sua essência ontológica, só pode ser definida a partir de sua função social.

Há de destacarmos, todavia, que essa interpretação não é a única no campo marxista. Vaisman (2010) enfatiza que a teoria da ideologia tem sido interpretada, tanto pelo marxismo vulgar quanto pelas posições burguesas, de forma distorcida, isso porque partem de algumas

[...] colocações feitas n’*A ideologia alemã* e desconhecem por inteiro o quadro histórico global que foi sendo elaborado por Marx no decorrer de sua obra. Nesse quadro é que aparece a teoria da ideologia do ponto de vista ontológico. E aparece vinculada essencialmente à própria dinâmica do ser social. (VAISMAN, 2010, p. 60).

Diante disso, é importante enfatizarmos que o sentido crítico-negativo da ideologia é insuficiente para entendê-la e caracterizá-la.

Marx e Engels (2007, p. 48) afirmaram, em *A Ideologia alemã*, que “[...] se em toda ideologia, os homens e suas relações aparecerem invertidos como em uma câmara escura, este fenômeno provém igualmente de seu processo histórico de vida [...]”. A consciência invertida da realidade, entendida como *falsa consciência*, seria resultado do processo histórico de vida dos homens, o que não quer dizer que esta seja a única forma de consciência. A ideologia, como *falsa consciência*, representa os interesses particulares como se fossem interesses gerais, universalizando, portanto, valores e visões de mundo que interessam a grupos ou a classes singulares como se fossem coletivos.

Na obra *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008) afirma que as relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, sobre a qual se elevam determinadas formas sociais de consciência, as quais ele as denomina de superestrutura jurídica e política (MARX, 2008). Na

mesma obra, o autor destaca que as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas são *formas ideológicas* pelas quais os homens tomam consciência do conflito social.

É nessa perspectiva que a ideologia é entendida por Lukács (2013) como um meio de dirimir conflitos sociais. No entanto, o autor não a restringe apenas ao seu aspecto de instrumento de luta de classes, pois ele entende que “[...] alguns tipos de produção de ideologias remontam aos primórdios do desenvolvimento social” (LUKÁCS, 2013, p. 478). Isso porque, nas sociedades primitivas, existiam germes de conflito entre a comunidade e o homem singular, fazendo surgir costumes e convenções, de forma mais espontânea. Nesse sentido, o autor afirma que

[...] a educação, por mais “primitiva” que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento. (LUKÁCS, 2013, p. 475).

Essa é a aceção ampla de ideologia apresentada por Lukács na obra *Para uma ontologia do ser social II*, mas ele também destaca que há formas mais restritas de ideologia, como o direito e a política, por exemplo, as quais estão mais ligadas à imediaticidade da vida cotidiana. Nessa perspectiva, o autor considera as “[...] formas ideológicas como meios, com o auxílio dos quais podem ser tornados conscientes e tratados também os problemas que preenchem esse cotidiano” (LUKÁCS, 2013, p. 465).

Lukács, fazendo referência à Gramsci, enfatiza que “[...] a ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 465). A partir desse entendimento, o autor esclarece que

[...] a ideologia, mesmo sendo também uma forma de consciência, de modo algum é pura e simplesmente idêntica à consciência da realidade. A ideologia, enquanto meio de dirimir conflitos sociais, é algo eminentemente direcionado para a práxis e, desse modo, também compartilha, claro que no quadro de sua peculiaridade, a propriedade de toda práxis: o direcionamento para uma realidade a ser modificada [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 520).

Há, também, na visão do autor, formas potencialmente mais elevadas de ideologia, como a arte e a filosofia, pois Lukács (2013, p. 538) entende que elas “[...] são as formas mais puras da ideologia, na medida em que elas não têm a intenção nem a capacidade de exercer qualquer tipo de impacto imediato e real sobre a economia nem sobre as formações sociais a ela associadas, indispensáveis à sua reprodução social [...]”.

De acordo com o autor, a filosofia e a arte autênticas, como fenômenos específicos, são formas puras de ideologia porque “[...] estão direcionadas a cultivar o gênero humano, isto é, o ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 539). Essa maneira de caracterizar as formas mais puras da ideologia tem o objetivo de indicar que

elas não têm a intenção e a capacidade de exercer impacto imediato sobre a economia e, por consequência, sobre as formações e os conflitos sociais a elas associados.

Todavia, o autor reconhece que “[...] no campo de ação de possibilidades de uma situação de crise também cabe o falso, o retrógrado, o sofisticado etc. O papel da filosofia também pode, portanto, ser muito negativo do ponto de vista do desenvolvimento da humanidade” (LUKÁCS, 2013, p. 542). Essa função negativa da filosofia para o desenvolvimento do gênero humano pode ser observada em concepções filosóficas conservadoras, as quais expressam interesses singulares, em uma determinada particularidade histórica, como se fossem universais.

Em se tratando da produção do conhecimento científico, não há uma contraposição entre ideologia e ciência, pois a ciência pode ter uma motivação ideológica. Essa compreensão foi enfatizada por Lukács ao afirmar que “[...] a mais pura das verdades objetivas pode ser manejada como meio para dirimir conflitos sociais, ou seja, como ideologia [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 564).

Isso não quer dizer que qualquer conhecimento científico funciona como ideologia, mas somente aqueles que se convertem em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais. Como exemplo, Lukács destaca a astronomia heliocêntrica de Galileu e a teoria do desenvolvimento, no âmbito da vida orgânica, de Darwin, pois ambas são teorias científicas, as quais podem ser consideradas verdadeiras ou falsas, mas em si mesmas elas não se constituem como ideologia. Entretanto, essas teorias operaram como ideologias pela função que elas passaram a exercer, após a atuação de Galileu e de Darwin, em que suas concepções foram meios utilizados nos combates diante dos antagonismos sociais, no contexto histórico em que viviam.

Vaisman (2010, p. 61) destaca que, para Lukács, a ideologia nas ciências sociais, “[...] tanto na gênese quanto na ação no tempo, é ineliminável, pois a base ontológica das ciências sociais é dada pelas posições teleológicas secundárias, aquelas que, [...] objetivam provocar mudanças no comportamento dos homens”. A autora esclarece que o fato de as ciências naturais serem, na sua gênese, voltadas à posição teleológica primária (intercâmbio entre homem e natureza) não significa que elas não possuam algum momento ideológico.

Lukács (2013) considera, portanto, que a tentativa de desideologização da ciência é uma contradição social em si mesma, é uma autoilusão. Nas palavras do autor, “[...] não se contesta, desse modo, a ‘originalidade teórica’ da desideologização – desde que seja no âmbito de uma teoria da ideologia. Segundo a determinação social do seu ser, ela igualmente é uma ideologia, tendo, todavia, uma constituição bem peculiar” (LUKÁCS, 2013, p. 564).

O cientificismo positivista e neopositivista contribuiu para a defesa de uma ciência isenta de ideologia, especialmente pelo uso de categorias como verificação e falsificação. Além disso, após a

Segunda Guerra Mundial, houve uma preocupação em decretar-se o fim da ideologia<sup>1</sup>; no entanto, Mészáros (2004) enfatiza que a categoria “ideologia” é vital para o conhecimento crítico.

As tentativas de desqualificar ou de eliminar a ideologia do debate social é uma estratégia para escamotear valores implícitos da ordem dominante, por isso, segundo o autor, “[...] a questão não é opor a ciência à ideologia numa dicotomia positivista [...]”, já que entende que ideologia não significa ilusão, “[...] mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Esse entendimento da ideologia como *consciência social prática das sociedades de classes* possibilita ao autor diferenciar três posições ideológicas distintas e que trazem consequências para diferentes tipos de conhecimento: a primeira apoia a ordem estabelecida de maneira acrítica; a segunda critica as irracionalidades da sociedade de classes, mas possui contradições pela sua própria posição social de classe, apresentando-se com uma visão reformista; a terceira questiona a viabilidade da sociedade de classes, propondo uma intervenção prática consciente para a superação dos antagonismos de classe (MÉSZÁROS, 2004).

Na perspectiva de Gramsci (1978), a ideologia traz vários significados, entre eles o mais importante para a organização política da classe trabalhadora é o que apresenta a ideologia como um momento da luta de classes na elaboração e no exercício da hegemonia. Nesse sentido, seguindo a senda de Marx e Engels (1976, p. 25) – de que, primeiro, as “[...] representações constituem a expressão – real ou imaginária – das suas relações e da sua atividade reais, da sua produção, do seu comércio, etc. [...]”; e, segundo, que, a partir da divisão social do trabalho, a teoria se emancipa da prática e se representa como superior –, tem-se as condições básicas para que a ideologia se transforme em uma prática de poder, iniciativa dos grupos dominantes para unificar a sociedade em torno de seus projetos políticos.

Para Gramsci (1978), portanto, a ideologia é a representação da realidade firmada pelos grupos dominantes pela necessidade objetiva de construir e garantir a sua hegemonia. A unidade pretendida será sempre questionada pelos grupos subalternos que, embora tenham sua subjetividade individual elaborada pela ideologia dominante, podem organizar-se e, a partir de sua emancipação política, construir uma subjetividade coletiva, uma identidade de classe que lhes permita avançar na disputa hegemônica.

A luta de classes não foi inventada pelos trabalhadores, mas imposta pelo capital e se traduz em projetos políticos opostos e contraditórios entre si. Para Gramsci (1978), a questão da ideologia implica o enfrentamento político, a luta de classes como um embate entre projetos políticos que expressam perspectivas gnosiológicas e ontológicas diversas. A ideologia elabora-se no embate político como modo de pensar e de conceber a vida, como identificação e superação das contradições na luta pela construção de uma nova ordem social e política.

Em linhas gerais, a leitura de Gramsci concentra-se na disputa de projetos políticos, embora também se refira ao pensamento científico, tanto na sua pretensão de neutralidade, quanto no modo como o conceito de ciência burguês influencia uma leitura mecanicista de Marx, especialmente nas proposições de Bukharin. A partir de uma concepção neutra de ciência, na “[...] pesquisa de leis, de linhas constantes, regulares, uniformes [...]”, tenta-se transpor para a história uma neutralidade que se expressa em “[...] previsibilidade dos acontecimentos históricos” (GRAMSCI, 1978, Q. 11, p. 1403).

Gramsci critica essa posição mecanicista e reforça os momentos concretos da luta política como fruto da vontade dos homens em seus projetos de transformação da realidade. A perspectiva mecanicista, já criticada e superada por Marx nas Teses contra Feuerbach, destrói as possibilidades de superação da subalternidade, a concretizar-se no trabalho ativo de reinterpretar o passado para construir a história presente.

Para Gramsci (1978), a partir da luta de classes, as posições políticas ou teóricas são todas ideológicas, não existindo neutralidade em uma sociedade permeada por antagonismos de classes. É na correlação de forças que caracteriza o embate político que se definem as concepções de mundo e se esclarece a posição social e política, ou seja, a identidade de classe. Em síntese, a noção de ideologia com a qual trabalhamos é uma forma de consciência social que orienta a ação humana diante dos conflitos sociais. É por isso que Mészáros (2004) afirma que “tudo está impregnado de ideologia”, mas isso não quer dizer que qualquer forma de consciência tem uma função ideológica na sociedade.

Na seção seguinte do texto, abordamos a relação entre educação e mercado, com suas diferentes expressões ideológicas. Pressupomos que a educação escolar possui dois significados: no contexto das relações capitalistas de produção, o processo educativo visa a responder aos interesses de preparação para o mercado de trabalho, o qual, por sua vez, tenta criar mecanismos para interferir na gestão do processo escolar, por meio do encaminhamento das políticas públicas e da relação público-privado. Para as classes trabalhadoras, o processo educativo visa a contribuir para a sua emancipação política e humana, com um projeto alternativo de sociedade. Essas duas posições expressam ideologias opostas e contraditórias, de modo que a escola também é um campo de embate político e de correlação de forças.

### **Educação para o mercado**

O processo produtivo, na sociedade capitalista, está voltado principalmente à produção de valor de uso destinado, não para o consumo próprio, mas para outras pessoas, por intermédio do mercado. Marx (2013), ao analisar o modo de produção capitalista, parte do conceito de mercadoria, destacando que ela possui um duplo caráter: valor de uso e valor de troca. O predomínio do valor de troca faz com que a nossa relação social com os diferentes trabalhos, desenvolvidos por outras pessoas, seja dissimulado por meio das

relações entre coisas. Por essa razão, o autor utiliza a ideia de “fetichismo da mercadoria” como um conceito que explica como o sistema de mercado e a forma-dinheiro escondem as relações reais entre os homens.

A crítica marxiana à concepção liberal de liberdade busca evidenciar que a liberdade do mercado é uma ilusão, já que as escolhas dos indivíduos estão condicionadas à sua condição social de classe. O projeto neoliberal continuou apostando na importância do livre mercado e buscou, por meio do Estado, redefinir as fronteiras entre o público e o privado.

Governos conservadores ingleses e republicanos americanos, na década de 1980, buscaram modernizar o setor público, adotando o modelo gerencialista, o qual toma a gestão empresarial como modelo para a qualidade, a descentralização e a avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos (ABRUCIO, 1997).

As políticas educacionais, no Brasil, a partir da década de 1990, passaram a implantar a lógica de mercado, com o intuito de redefinir os processos de gestão e o conteúdo da política educacional (PERONI, 2015). Peroni e Caetano (2015, 2016) contribuem na análise dessa questão, destacando que há diferentes formas de atuação do privado no setor público educacional, quais sejam:

- Direção: a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo da política educacional é transmitida para o setor privado. Os processos decisórios são definidos e acompanhados por instituição privada; trata-se, portanto, da direção da política educativa pelo setor privado e da sua execução pelo setor público. Exemplo: Movimento Todos pela Educação.
- Execução: o setor público define o conteúdo da política educacional, mas a execução é privada. Exemplos: Creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional.
- Direção e execução: ocorre por meio da realização de parcerias em que a definição do conteúdo da educação e a execução são realizadas por instituições privadas. Exemplos: Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna.

Na perspectiva empresarial, a concepção neoliberal de Estado é conveniente na medida em que contribui para transferir para a sociedade parte das responsabilidades sociais. É nesse contexto de ênfase na responsabilização e na mobilização social que os diferentes interesses privados se organizam para disputar recursos e projetos educacionais.

Os interesses privados, representados por empresários, filantropos e Organizações Não Governamentais (ONGs), buscam suprir a demandas de parte da sociedade que considera que a educação escolar tem fracassado na formação de sujeitos que atendam às exigências da modernização da sociedade. Tais demandas se referem ao dinamismo da economia competitiva, quer dizer, uma educação para o emprego, desde o mais repetitivo e precarizado ao mais *high-tech* e bem remunerado. Trata-se de uma

racionalidade econômica que busca “inovar” a educação, por meio da flexibilização da formação para as diferentes perspectivas do mercado de trabalho e para o empreendedorismo.

Entendemos que a análise da educação, a partir da economia capitalista, é um reducionismo porque limita a formação à qualificação de força de trabalho e não possibilita a apropriação do conjunto de conhecimentos que garantam que o indivíduo se aproprie do patrimônio do gênero humano.

A universalização do acesso à escola pública deveria avançar para a universalização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, questão essencial para que os filhos da classe trabalhadora possam desenvolver suas potencialidades humanas. Embora o trabalho seja ineliminável da vida dos homens, colocar a formação para o mercado de trabalho, como função social da educação, significa frear as possibilidades de desenvolvimento humano. A aprovação da reforma do Ensino Médio é um exemplo de como a formação para o exercício de uma profissão é cada vez mais antecipada. Essa reforma é um exemplo emblemático da questão que pretendemos problematizar.

Vale lembrarmos que a proposta de reforma do Ensino Médio foi apresentada, pelo Governo Federal, por meio da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), indicando a urgência de adequação da formação do jovem às expectativas do mercado de trabalho. Os itinerários educativos diferenciados, propostos na reforma, promovem a antecipação da escolha da profissão e descaracterizam o princípio da formação humana, com base em uma sólida formação geral. A aprovação apressada<sup>2</sup> desconsiderou os estudos de pesquisadores do campo da educação, os quais, há décadas, vêm pesquisando o tema, assim como o movimento de resistência dos estudantes do Ensino Médio que ocuparam, sob o lema “Ocupar e Resistir”, mais de 1.000 escolas em todo o Brasil.

A desconsideração dos estudos acadêmicos sobre o tema e da ampla e prolongada mobilização estudantil reforça a linha antidemocrática do governo Michel Temer, empossado em 31 de agosto de 2016, após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Entretanto, a atuação de grupos empresariais para a proposição de reforma curricular no Brasil vinha acontecendo antes disso.

Destacamos o trabalho do Movimento pela Base Nacional Comum<sup>3</sup> que, desde 2013, tem revelado o interesse de sujeitos e de grupos empresariais na direção da política educacional. Outra questão a destacarmos é que, em 2014, a Fundação Carlos Chagas, a pedido da Fundação Victor Civita, iniciou uma pesquisa<sup>4</sup> sobre políticas curriculares de Ensino Médio, nos 27 estados brasileiros, com o apoio do Instituto Unibanco, da Fundação Itaú Social, do Itaú BBA e do Instituto Península.

Esses são apenas alguns exemplos do esforço, muitas vezes “bem-sucedido”, da ofensiva empresarial nas políticas educacionais brasileiras, o que tem dificultado a disputa hegemônica para minimizar a íntima relação entre educação e economia. Além dessas políticas propostas pela posição ideológica conservadora, do ponto de vista dos interesses do mercado, há outros grupos que vêm assumindo um protagonismo que coloca em risco o princípio da laicidade no ensino, trazendo à tona velhas disputas

no campo educacional. Na seção seguinte do texto, abordamos a relação entre ciência e religião e a mediação do Estado no campo da definição das políticas educacionais, com o intuito de problematizarmos a tensa e contraditória coalizão de forças ideológicas conservadoras presentes na realidade brasileira.

### **Educação, ciência e religião: a mediação do Estado nas disputas ideológicas**

O debate, no campo da educação, sobre ciência e religião não é recente no Brasil, pois remonta as primeiras décadas do século passado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932<sup>5</sup>. A questão da laicidade da educação pública é marcada por disputas pela hegemonia no campo educacional, as quais se intensificaram, a partir da década de 1990, especialmente pela nova institucionalização legal do ensino religioso, ocorrida com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Embora a LDB tenha estabelecido o seu caráter facultativo, sem ônus para os cofres públicos, isso gerou polêmicas, fazendo com que a pressão de grupos religiosos contribuísse para a alteração do Art. 33 da LDB, por meio da Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997, a qual manteve a matrícula facultativa, porém tornou o ensino religioso como “[...] parte integrante da formação básica do cidadão” (BRASIL, 1997, n.p.).

Na visão de Cury (2004), a Lei Nº 9.475/1997 manteve o princípio constitucional da oferta obrigatória e da matrícula facultativa, mas destaca que

[...] a nova versão é omissa quanto à anterior vedação de ônus para os cofres públicos, abrindo a possibilidade de recursos públicos dos sistemas para essa oferta, mas vedando explicitamente qualquer forma de proselitismo e impondo o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil. (CURY, 2004, p. 186).

Todavia, o autor alerta para a contradição presente na nova redação do Art. 33, pois, ao considerar o ensino religioso como “parte integrante da formação do cidadão”, fere o direito à diferença e à liberdade.

Cunha (2006, p. 6) afirma que o que ocorreu, após a LDB, foi que “[...] a anterior oposição confessionalismo x laicismo foi substituída, na prática, pela oposição confessionalismo x interconfessionalismo, na qual a laicidade foi descartada”. Não cabe, aqui, apresentarmos as profundas divisões no campo religioso, pois o que nos interessa é problematizar a atuação de diferentes grupos religiosos no campo da Política Educacional, mais recentemente.

Desse modo, destacamos que o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), foi marcado pela grande polêmica acerca de temas como identidade de gênero e sexualidade nas escolas. Esse debate teve continuidade em 2015, ocasião em que os estados e os municípios deveriam aprovar os seus Planos de Educação. Em todos os entes federados, foi reproduzido o argumento de que a inclusão desses temas, nos

planos nacional, estaduais e municipais, deturparia os conceitos de homem e de mulher, comprometendo o modelo tradicional de organização familiar. Grupos religiosos e suas representações políticas argumentaram que caberia à família discutir esses assuntos e não à escola. O resultado dessa polêmica é que, por pressão da bancada religiosa, os dois temas foram vetados e excluídos do PNE.

Outro fato que merece destaque é a divulgação, em setembro de 2015, da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), indicando a integração do ensino religioso na área de Ciências Humanas. Ao analisar a proposta, Cunha (2016, p. 281) avalia que:

A introdução do ER [ensino religioso] como componente da área de Ciências Humanas, mais do que um artifício classificatório, foi uma aberração, sem justificativa epistemológica nem pedagógica. Uma disciplina definida pela Constituição como facultativa que, portanto, pode não ser aceita por um aluno sequer, ainda assim somente para as escolas públicas, teve seus objetivos de aprendizagem especificados para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental. É lícito supor que se aprovado o ER na BNCC, o caráter facultativo dessa disciplina ficará enfraquecido; em contrapartida, será reforçada a obrigatoriedade de fato que a caracteriza, no chão da escola.

Mais uma vez, observamos uma tentativa de conciliar posições, gerando ambiguidades que podem comprometer o princípio da laicidade. A posição do Observatório da Laicidade na Educação é de que “[...] na escola pública laica, a religião não é matéria de ensino nem coadjuvante de outras matérias. Dito de outro modo: não existe nela a disciplina Ensino Religioso, nem mesmo em caráter facultativo [...]” (OLE, 2016, n.p.).

A atuação de diferentes grupos religiosos nas políticas educacionais tem sido protagonizada, em grande medida, por representantes políticos no parlamento. De acordo com pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), a bancada Evangélica, eleita em 2014, era composta por 74 deputados federais e três senadores, em um total de 77 parlamentares, dado que pode ter variado em função de licenças e de afastamentos. Há, ainda, aqueles que pertencem a partidos identificados como religiosos ou que receberam apoios de igrejas na campanha eleitoral (DIAP, 2014). No *site* da Câmara Federal<sup>6</sup>, é possível identificarmos os nomes dos políticos que fazem parte da Frente Parlamentar Evangélica, composta por 198 deputados e quatro senadores.

A forte presença de representantes de grupos religiosos na composição do Estado revela a ação estratégica no sentido de orientar as decisões políticas em favor de seus interesses e valores. Trata-se de uma atuação ofensiva para trazer o interesse privado para a esfera pública.

Citamos, como exemplo dessa atuação, o Movimento Escola sem Partido, o qual busca combater a instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos. Esse movimento apresenta, em seu *site*<sup>7</sup>, quais são os deveres do professor e orienta como flagrar um professor “doutrinador” e de como denunciá-lo, em caso de “delito”. Nas eleições municipais de 2016, 74 candidatos comprometeram-se, formalmente, a apresentar ou a apoiar projetos de lei nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido<sup>8</sup>.

Tramita, desde 2014, na Câmara de Deputados Federal, o Projeto de Lei Nº 7.180, de autoria de Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC), o qual propõe a alteração do Art. 3º, da Lei Nº 9.394/1996, a fim de incluir, entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa (BRASIL, 2014b). Em 2015, o Deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), apresentou o Projeto de Lei Nº 867, com o intuito de incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa da Escola sem Partido (BRASIL, 2015). Esse Projeto de Lei foi apensado ao de Nº 7.180 por estar relacionado ao mesmo tema. Tais iniciativas reverberaram em projetos de leis nos estados e nos municípios brasileiros, em uma espécie de cruzada moral em defesa da família nuclear e da exclusão da educação sexual e de discussões sobre gênero na escola.

Cabe destacarmos, também, a proposição do Projeto de Lei Nº 6.583, de 2013, proposto pelo Deputado Anderson Ferreira, do Partido da República (PR), o qual visa a instituir o estatuto da família (BRASIL, 2013). Nesse projeto, entende-se que a família é uma entidade formada pela união de um homem e de uma mulher, assim como a comunidade formada pela mãe ou pelo pai e seus filhos. Outro aspecto que merece destaque é de que a educação moral, sexual e religiosa deve estar de acordo com as convicções estabelecidas no âmbito familiar.

Entendemos, obviamente, que os diferentes segmentos da sociedade civil têm direito de se organizarem para defender os seus interesses, mas o problema reside no fato de proporem-se leis que estejam em consonância com interesses que ferem os princípios constitucionais da livre expressão, da não censura à manifestação do pensamento de natureza política, ideológica e artística, conforme traz o Art. 5º, inciso IV, e o Art. 220, § 2º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, a análise de tais questões requer mediações complexas para o entendimento de como os fundamentos de conservadores religiosos e neoliberais têm interferido no campo da educação brasileira. Em que pese os diferentes interesses, a relação entre igreja, estado e mercado representa uma aliança tática para uma nova ofensiva conservadora.

Entendemos que a função social da escola é a garantia da apropriação do conhecimento científico, filosófico e estético, pois isso é imprescindível para que os estudantes possam, cada vez mais, se tornarem parte do gênero humano. Todavia, reafirmamos a concepção de Mészáros (2004, p. 265) de que a ciência e a tecnologia estão inseridas nas determinações sociais de sua época; dessa maneira, “[...] não são nem mais ‘impessoais e não-ideológicas’, nem mais ameaçadoras do que qualquer outra prática produtiva importante da sociedade em questão”.

É papel do professor discutir, problematizar questões que fazem parte da realidade social dos alunos, independentemente das convicções familiares, o que implica uma não neutralidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, as políticas educacionais devem orientar a educação no sentido de garantir interesses coletivos e não privados, mesmo que isso não esteja diretamente em consonância com valores tradicionais de determinadas famílias, a fim de respeitar a diversidade/pluralidade de ideias, de conhecimentos (com foco no conhecimento científico), de modos de vida e de valores sociais.

Além do debate teórico entre religião e ciência, faz-se necessário o debate teórico-prático da política. Essa questão já fora apontada por Karl Marx, na sua *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (MARX, 2005). Atualmente, essa crítica continua relevante na medida em que observamos que o objetivo de instituir-se um modelo de família oficialmente definido pelo Estado, assim como definir orientações para que a educação escolar se limite a ensinar conteúdos, com neutralidade, e sem promover o debate sobre gênero, sexualidade e problemas políticos em geral, sob o risco de cometer um “delito jurídico”, significa recair em uma concepção idealista de Estado e sucumbir a interesses religiosos e antidemocráticos.

A atuação de representantes políticos para que o Estado defina, por meio de leis, como deve ser a sociedade civil, toma o “Estado como sujeito” e a “[...] sociedade civil como matéria inorgânica desprovida de forma”, nas palavras de Marx (2005, p. 131). Conforme a crítica do autor, a concepção hegeliana inverte a relação de sujeito e de predicado, pois “[...] a condição torna-se o condicionado, o determinante torna-se o determinado, o produtor é posto como o produto de seu produto” (MARX, 2005, p. 30).

Na visão de Marx (2005), o Estado deve partir da materialidade social para que as leis regulamentem situações que já existem na realidade. Desse modo, entendemos que não cabe ao Estado realizar julgamentos moralizantes, nem mesmo definir como os cidadãos devem viver, mas, sobretudo, promover ações que resguardem o princípio da diversidade social e da pluralidade de ideias. Nesse caso, o pressuposto base é a primazia ontológica da sociedade civil em relação ao Estado, e não o contrário.

Na crítica endereçada ao idealismo hegeliano, Marx (2005, p. 50) afirma que Hegel parte do Estado e “[...] faz do homem o Estado subjetivado; a democracia parte do homem e faz do Estado o homem objetivado. Do mesmo modo que a religião não cria o homem, mas o homem cria a religião, assim também não é a constituição que cria o povo, mas o povo a constituição”.

Observamos a atualidade da crítica marxiana acerca da inversão ontológica entre a determinação ideal e a real. Sobre isso, Marx (2005, p. 68, grifos do autor) destaca que

[...] o Estado não reside na sociedade civil, mas fora dela; ele a toca apenas mediante seus “delegados”, a quem é confiado a “gestão do Estado” no interior dessas esferas. [...]. O “Estado” é feito valer, como algo estranho e situado além do *ser* da sociedade civil, pelos deputados deste ser contra a sociedade civil.

A atuação de deputados, com base em princípios religiosos e interesses empresariais, indica que, na realidade brasileira, as questões singulares se apresentam de forma imposta, como se fossem universais. Marx (2005, p. 50, grifos do autor) chamou atenção para o fato de que “[...] o homem não existe em razão da lei, mas a lei existe em razão do homem, é a *existência humana*, enquanto nas outras formas de Estado o homem é a *existência legal*. Tal é a diferença fundamental da democracia”.

Em uma sociedade democrática, a vontade coletiva não aliena seu poder no Estado, não torna um bem particular como bem geral, mas cria condições de participação popular efetiva. Da perspectiva de Gramsci, tais condições são possíveis a partir da organização política da classe trabalhadora e a educação recíproca é preponderante para construir um projeto alternativo de sociedade.

### Considerações finais

Neste artigo, procuramos problematizar como os interesses conservadores do mercado e de grupos religiosos vêm atuando no Estado brasileiro e interferindo nas políticas educacionais. Inicialmente, apresentamos a análise da ideologia na perspectiva da teoria marxista, com o objetivo de explicitar a concepção que utilizamos nas reflexões sobre as influências conservadoras na educação brasileira. Abordamos, na sequência, os interesses do mercado na direção das políticas educacionais para o emprego, assim como destacamos a atuação de grupos religiosos, por meio de representantes políticos.

Tentamos explicitar, a partir do referencial teórico marxista, as várias significações que assume a ideologia, acentuando que o pensamento sempre é expressão de uma determinada realidade social e, portanto, não existe pensamento neutro ou posição que não tenha um caráter político, visto que vivemos em uma sociedade de classes. Em síntese, buscamos evidenciar o forte movimento de articulação política estratégica para a definição de uma reforma na educação pautada em fundamentos conservadores, sejam eles do ponto de vista da desigualdade de classe ou das diferenças de gênero, de educação sexual, de posição política e religiosa. O objetivo foi contribuir com reflexões que indiquem a necessidade da análise das políticas educacionais brasileiras com base nos diferentes determinantes sociais e políticos, de modo que seja possível apreendê-las a partir das disputas ideológicas que se assentam na materialidade social.

---

#### Notas

<sup>1</sup> A obra de Daniel Bell (1980), *O fim da ideologia*, não deixa de ser uma ideologia. Essa perspectiva, segundo Mészáros (2004, p. 109), “[...] significa a adoção de uma perspectiva não-conflituosa dos desenvolvimentos sociais contemporâneos e futuros [...] ou a tentativa de transformar os conflitos reais dos embates ideológicos na ilusão das práticas intelectuais desorientadoras [...]”.

<sup>2</sup> O governo Michel Temer sancionou a Lei Nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

<sup>3</sup> Fazem parte do movimento economistas, deputados, consultores educacionais, representantes de órgãos de governos, com o apoio da *Associação Brasileira de Avaliação Educacional* (Abave), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos Pela Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Mais informações sobre o movimento, consultar <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

<sup>4</sup> A pesquisa resultou no Relatório intitulado “Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros”, o qual pode ser acessado em [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/FCC\\_Relatorio\\_Final\\_F-1.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/FCC_Relatorio_Final_F-1.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

<sup>5</sup> Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, fato que gerou a indicação de Francisco Campos para ocupar a pasta, em 1931. Este empreendeu uma reforma na Educação e, em seu bojo, baixou o Decreto Nº 19.941, de 30 de abril de 1931, restabelecendo o ensino religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 2007).

<sup>6</sup> O site em que as informações podem ser acessadas é <http://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=53658>. Acesso em: 20 out. 2021.

<sup>7</sup> Informações sobre o Movimento Escola sem Partido em <http://www.escolasempartido.org>.

<sup>8</sup> Informações disponíveis em <http://www.programaescolasempartido.org/esp-nas-eleicoes-2016/>. Acesso em: 20 out. 2021.

## Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. *Impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Brasília: Enap, 1997.

BARTH, Hans. *Verdad e ideologia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.

BELL, Daniel. *O fim da ideologia*. Brasília: UNB, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1997]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19475.htm#:~:text=O%20ensino%20religioso%2C%20de%20matr%C3%ADcula,vedadas%20quaisquer%20formas%20de%20proselitismo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm#:~:text=O%20ensino%20religioso%2C%20de%20matr%C3%ADcula,vedadas%20quaisquer%20formas%20de%20proselitismo). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. *Projeto de Lei Nº 867, de 23 de março de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Projeto de Lei Nº 6.583, de 2013*. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>. Acesso em: 20 out. 2021.

- BRASIL. *Projeto de Lei Nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014*. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa [...]. Brasília: Câmara dos Deputados, [2014b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 20 out. 2021.
- CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, n. 2, p. 138-154, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v1i2.1501>
- CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158352>
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004.
- DIAP. Atualização da bancada evangélica: DIAP identificou 74 deputados. *Agência DIAP*, 2014. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/24534-bancada-evangelica-levantamento-preliminar-do-diap>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi, 1978.
- KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013. L.1.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo / Lisboa: Martins Fontes; Presença, 1976.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- OLE. *Observatório da laicidade na educação*. 2016. Disponível em: <http://ole.uff.br/>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623653910>
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. *Verinotio*, Belo Horizonte, n. 12, ano VI, p. 40-64, out. 2010.