

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

FAVARO, Neide de A. L. G.
(UNESPAR–Paranavaí/CNPQ; neidegafa@hotmail.com);
TUMOLO, Paulo S. (UFSC)

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa de doutoramento concluída e apresenta seus resultados no que tange à questão da relação entre educação e desenvolvimento econômico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A partir de uma análise crítica pautada nos postulados do materialismo histórico, apreendemos a produção teórica dessa proposta pedagógica nos últimos trinta anos – mais especificamente por meio de seu autor matricial, Dermeval Saviani –, verificando a articulação feita entre a luta pela escola pública e o desenvolvimento brasileiro. Na defesa da necessidade de uma nova política educacional, suas estratégias políticas propõem a mudança do eixo do desenvolvimento econômico para a educação, o investimento maciço em educação pública, a “publicização” do Estado e a “republicanização” da educação. Ao lutar pela radicalização das promessas burguesas, a pedagogia histórico-crítica preconiza a possibilidade de inverter a lógica do Estado, a fim de socializar a economia e solapar as bases da sociedade capitalista, articulando tal estratégia com sua luta pelo socialismo. A nosso ver, suas proposições apresentam problemas teóricos e políticos que comprometem a luta da classe trabalhadora pela instituição do socialismo.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Educação e desenvolvimento. Escola pública.

1. Introdução

A pedagogia histórico-crítica é uma proposta pedagógica elaborada entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, por um grupo de educadores reunidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Tendo como autor matricial Dermeval Saviani (1944-), ela se propôs a analisar a educação escolar em suas contradições, a fim de contribuir na tarefa de implantação de uma nova relação social. Com esse intuito, procurou superar as propostas pedagógicas de caráter liberal, denominadas inicialmente de “não críticas”, bem como as teorias educacionais francesas, que considerava “crítico-reprodutivistas”.

Por meio de uma intensa produção teórica elaborada nesses mais de trinta anos de existência, a pedagogia histórico-crítica apresentou propostas no âmbito pedagógico, como a de um método de ensino baseado no método dialético, bem como propostas de intervenção prática nas políticas educacionais brasileiras. Nos limites desse artigo, nos propomos a analisar suas propostas de caráter político, mais especificamente aquelas que nos permitem

verificar a relação que ela instituiu entre educação e desenvolvimento econômico. Nosso objetivo foi apreender sua estratégia política e analisar suas consequências para a luta de classes e para atingir o objetivo proclamado, de superação da relação social do capital.

Para compreender suas formulações teóricas em toda sua complexidade e historicidade, realizamos essa investigação considerando os distintos momentos de sua elaboração. A questão da relação entre a educação e o desenvolvimento esteve presente em toda a trajetória da pedagogia histórico-crítica, o que nos levou a analisá-la a partir de uma divisão em dois períodos: as décadas de 1970 e de 1980, marcadas pelo contexto de reestruturação do capital e por um ascenso nas lutas da classe trabalhadora, que analisamos brevemente; e o período que abrange a década de 1990 até os dias atuais, em que se intensificaram as transformações produtivas, acompanhadas de um refluxo do movimento de contestação operária, gerando posicionamentos mais contundentes da pedagogia histórico-crítica em relação à questão aqui investigada.

2. A educação e o desenvolvimento na fase de constituição da pedagogia histórico-crítica

A articulação entre educação e desenvolvimento brasileiro percorreu toda a produção teórica de Saviani. Já em 1971, em sua tese de doutorado, o principal problema relacionado à educação e que a tornava fundamental, foi o do desenvolvimento. A educação seria um elemento importante para romper com o “subdesenvolvimento” do país (SAVIANI, 1973).

O autor ressaltou que os próprios economistas admitiam que o problema econômico só se resolveria mediante a existência de um propósito deliberado e coerente, segundo determinados modelos básicos, o que, em sua compreensão, dependia essencialmente da educação. Ele reconheceu, entretanto, que ela não era suficiente, era um ponto possível de rompimento com o “subdesenvolvimento”. Além disso, a própria educação era afetada por ele, pois se realizava em seu interior, o que lhe causava deficiências.

Na ocasião, Saviani (1973) investigou a inexistência de um sistema educacional brasileiro a partir de estudos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e por meio de um exame crítico do conceito de sistema. Devido à imprecisão desse conceito, acreditava que o pressuposto era que havia um sistema educacional, o que justificava a necessidade de comprovar sua inexistência. O autor acreditava que isso acarretaria uma mudança de atitude dos educadores, que deixariam assim de pressupor a existência de um sistema de educação, considerando tarefa urgente sua construção.

Ao sintetizar os requisitos necessários para um sistema, destacou a intencionalidade, a unidade, a variedade, o conjunto, a coerência interna e a coerência externa. As condições necessárias para que uma LDB construísse um sistema educacional eram: primeiro tomar consciência dos problemas nacionais e educacionais; depois conhecer a realidade nacional, as necessidades reais e indicar os objetivos e meios da educação nacional, que tornassem possível uma atividade comum intencional, tarefa de uma teoria educacional; e a terceira condição era a de que “a Lei deverá ser a expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia)” (SAVIANI, 1973, p. 90). O papel dessa teoria era imprescindível para isso, embora ela por si própria não fosse o sistema. Ela só alcançaria significado ao encarnar-se em um sistema de educação. Essas reflexões indicam que já havia uma preocupação do autor com a formulação de uma teoria educacional que viabilizasse a construção de um sistema educacional. Como sabemos, isso se materializaria em pouco menos de uma década depois, com a elaboração coletiva da pedagogia histórico-crítica.

Não havia naquele momento nenhuma referência explícita à necessidade de superação do capitalismo, o que era compreensível, já que se tratava da década de 1970, momento em que o autor adotava a fenomenologia e ainda se aproximava do materialismo histórico. O próprio Saviani admitiu posteriormente que não conhecia as obras de Marx, embora já tivesse influências da dialética por meio de autores marxistas¹. Esse dado é significativo diante da manutenção dos mesmos temas de debate na atualidade: a necessidade de implantar um sistema nacional de ensino e de elaborar uma nova pedagogia para a realidade brasileira.

Quanto à questão da relação entre educação e desenvolvimento, é possível perceber a influência naquele momento da teoria do “subdesenvolvimento”, bem como de uma possível influência das teses desenvolvimentistas em sua análise educacional. Esta era considerada essencial para superar nosso “subdesenvolvimento”.

Já em 1976, ao falar para supervisores pedagógicos, ele incluiu um novo elemento em suas discussões, que era a historicidade da problemática dos valores, já que se tratava de uma sociedade de classes. Diante desse fator, considerou necessário rediscutir os objetivos que apontara em 1971: o de educar para a subsistência e para o desenvolvimento. A questão a discutir agora era qual o desenvolvimento desejado. No caso do desenvolvimento econômico,

¹ Em uma entrevista de 1996, Saviani (2011, p. 78) fornece os passos dessa transição. “A rigor”, até a segunda metade da década de 1970 o seu “contato com o marxismo era muito incipiente, alguns poucos trabalhos acadêmicos, sem maiores conseqüências”. Suas leituras estavam mais fundadas na fenomenologia. Naquela época, embora se posicionasse de forma crítica, não utilizava os textos de Marx e sim os que ele mesmo produzia sobre a situação brasileira e os de Paulo Freire, que discutia questões como liberdade e consciência.

ponderou que os valores eram ditados pela situação concreta, havendo diferenças. Por isso, os objetivos de educar para a libertação e para a comunicação implicavam inserção cultural, sair da situação atual, o que também era problemático, devido à divisão de classes. Finalmente, educar para a transformação implicava mudar o contexto específico do Brasil. A partir desses objetivos amplos é que se delinearía a ação do supervisor pedagógico.

O pensamento do autor incorporava novos elementos que explicitavam a consciência da contradição de classes e as suas implicações para os objetivos apontados anteriormente. Esse processo teórico é compreensível se cotejarmos sua produção com a conjuntura brasileira. Os conflitos sociais e políticos eram aguçados e evidenciavam o esgotamento do modelo ditatorial burguês-militar no Brasil. A crise desse regime político esteve diretamente associada às transformações econômicas e produtivas promovidas pela rearticulação da forma social do capital diante da crise estrutural ocorrida em meados da década de 1970.

O novo padrão de acumulação do capital, comumente denominado de acumulação flexível, apesar de diferenças substantivas em relação ao taylorismo/fordismo, apresentou, segundo Tumolo (2002, p. 91), “a resposta histórica construída pelo capital à crise de superacumulação que precedeu o processo recessivo de 1973”. Ele perseguiu os mesmos objetivos que os padrões de produção capitalista anteriores, que são: “a superação da crise e a decorrente continuidade da acumulação capitalista, sob um novo patamar, sobretudo através da *intensificação da exploração sobre a força de trabalho*”. No caso do Brasil, as contradições acirravam-se no final da década de 1970, ocorrendo realinhamentos políticos e a revitalização do movimento popular. A classe operária reingressava na cena política a partir das greves metalúrgicas na região do ABCD paulista e surgiam novos movimentos sociais.

No final da década de 1970, nessa conjuntura econômica e política, Saviani (2000) retomou o tema do desenvolvimento, ao discutir a participação da universidade no desenvolvimento nacional e os problemas da educação e cultura². Ele discutiu a universidade, a cultura e a educação, problematizando o mito de que não havia autonomia na cultura brasileira, de que ela era fragmentada e expressava uma reificação, como se fosse possível estar num país sem dele ser. Considerava essa visão abstrata, pois a cultura se identificava com o modo como era produzida a existência humana, era impossível homem sem cultura e vice-versa. A cultura era um processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas, sendo esta sua essência. A diferenciação de uma cultura para a

² Esse texto constitui o capítulo oito do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2000) e foi escrito por solicitação do Conselho de Reitores da PUC de São Paulo (por volta de 1978). O autor explicou então o papel da universidade no desenvolvimento nacional, por meio de uma argumentação filosófica, econômica, política e histórica.

outra se dava pela direção do processo, pelas características de seus elementos fundamentais. Para entender a produção da cultura, era preciso considerar a cisão da sociedade capitalista, que gerava a cultura popular, própria das massas, que era grupal e animista; e a erudita, própria das elites (artistas e dirigentes), que era letrada, escolarizada, intelectual.

O autor defendeu a construção de uma universidade “humanizada”, na qual a educação ocuparia o lugar central, havendo vastas tarefas a cumprir, a começar por desvendar o modo concreto pelo qual a educação se vinculava à sociedade. A seu ver, a cultura popular só serviria para realizar as aspirações populares se fosse formulada em termos eruditos, por isso a escola era fundamental: ela era o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura. A universidade devia se voltar para a escola, lutar pela competência em todos os seus níveis, ramos e disciplinas, bem como lutar para a realização de sua democratização, desde que fosse uma democratização efetiva. Havia muito a fazer nos limites da educação escolar, à qual pertencia a universidade, então, para isso, não adiantava entusiasmo nem pessimismo ingênuos, era preciso ter um “entusiasmo crítico”, para caminhar rumo à “humanização do desenvolvimento nacional” (SAVIANI, 2000). Cabia à universidade colaborar nessa tarefa.

Nesse período, a luta pela democracia marcou profundamente a pedagogia histórico-crítica, o que é constatável pelo próprio título atribuído à obra basilar dessa proposta: *Escola e democracia* (SAVIANI, 2003). Essa estratégia estava em consonância com as reivindicações sociais do período. Diante da radicalização da oposição democrática, que se aproximava cada vez mais da classe operária, segundo Netto (2011), a ditadura foi compelida a empreender negociações e a adotar uma posição política defensiva, configurando um processo de transição atípico, que desembocaria numa situação política democrática. Nesse clima político é que os educadores reunidos em torno de Saviani adotaram entusiasticamente uma atitude mais propositiva em relação à escola pública, apresentando a nova proposta pedagógica.

Ao abordar a questão específica do desenvolvimento, Saviani (2000) defendeu sua “humanização”, o que equivaleria a impedir as frustrações das classes populares. Ele explicou que o conceito de desenvolvimento supunha uma concepção abstrata, mas era impossível desconsiderar seu aspecto histórico, ou seja, como era produzido esse processo. Explicou e criticou a teoria então existente: a do Brasil desenvolvido, no centro-sul; do subdesenvolvido, no nordeste; em desenvolvimento, no sul; e do não desenvolvido, na Amazônia. Pautada nos indicadores de desenvolvimento e no grau de urbanização industrial, ela utilizava critérios relativos e contraditórios, que homogeneizavam por cima.

Nessa visão, a crença era a de que a passagem de uma etapa a outra ocorreria, até atingir o desenvolvimento, ou a de que o mais desenvolvido ficaria estático até outros o

atingirem. Isso, todavia, não dava conta do processo objetivo, pois a distância tendia a aumentar. Se o homem produz continuamente sua existência, não havia o desenvolvido ou o não desenvolvido, mas só em desenvolvimento. Além disso, subdesenvolvido significava subordinado, não importava em qual fase. Desenvolvimento seria, literalmente, negação do envolvimento: o homem nega o envolvimento natural, transformando a natureza, mas numa negação dialética, em que nega e conserva ao mesmo tempo, supera e incorpora, isso num processo contraditório em que ele se transforma a si mesmo ao transformar a natureza. Etimologicamente, o desenvolvimento coincidia com o processo de humanização da natureza e do próprio homem, mas o senso comum transformou-o na desumanização, na desnaturação. Além disso, essa falácia cumpria uma função ideológica, pois nem sempre o desenvolvimento dos países inferiores interessava às regiões mais desenvolvidas.

Segundo Saviani (2000), abstrair o desenvolvimento era supor que as leis do desenvolvimento do capital fossem as leis do desenvolvimento dos homens. Como o capital era produzido por intermédio do trabalho do homem, inferiu que as análises abstratas do desenvolvimento invertiam o processo: o produto aparecia como produtor e o produtor como produto. A humanidade estava cindida: de um lado o proprietário do capital e de outro o produtor e reproduzidor. Diante dos distintos interesses, era preciso submeter o capital aos homens. A universidade, por sua vez, expressava o grau de desenvolvimento da sociedade, sintetizava múltiplas determinações do desenvolvimento que aí se processava. Como a realidade aparecia cindida, a universidade expressava isso. Naquele momento, considerou que ela participava estreitamente do processo de desenvolvimento nacional, mas que adquirira um caráter reificado, contribuindo para a desumanização. Isso ocorria por meio da tecnocracia aliada à modernização acelerada. Essas foram as suas posições naquele período.

Os anos de 1978 a 1984 no Brasil foram marcados pela política de “abertura”, na qual os setores da oposição ampliaram seu espaço político, enfrentando e questionando a legitimidade do Estado. Nesse período, Alves (1984, p. 226) detectou “a emergência de um movimento popular configurado na aliança entre as comunidades de base ligadas à Igreja, os grupos associativos seculares e o novo movimento sindical, tanto do campo quanto das áreas urbanas”, que desempenharia um papel decisivo na política. A expressão política desse processo foi a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, que buscava representar os setores em lutas específicas e que confluíam para a contraposição à ditadura.

Em 1982, os partidos de oposição venceram as eleições nos estados mais importantes e industrializados, momento em que a pedagogia histórico-crítica foi implantada em redes oficiais de ensino, configurando suas primeiras experiências práticas. Vários educadores

envolvidos nessa proposição, por sua vez, ocuparam cargos públicos. Essas experiências práticas, todavia, não surtiram os efeitos desejados, o que levou os educadores a avaliarem depois os problemas existentes e a buscar alternativas teóricas e políticas. Esse processo ficou evidente no início da década de 1990 e expressou os dilemas reais vividos por esse grupo.

3. A educação como “motor do desenvolvimento” na produção recente da pedagogia histórico-crítica

O período que compreende a década de 1990 até a atualidade trouxe alterações significativas ao conjunto das relações sociais de produção e, conseqüentemente, à dinâmica das lutas de classes. Se o final da década de 1970 e o decorrer da década de 1980 foram marcados por um influxo do movimento de contestação operária no Brasil, os últimos vinte anos foram responsáveis por assegurar a contenção dessas lutas, recolocadas em parâmetros aceitáveis para assegurar o processo de acumulação do capital. Em virtude dessa nova conjuntura, o “entusiasmo crítico” dos educadores da pedagogia histórico-crítica cedeu lugar à “estratégia de resistência ativa”, que implicava a crítica às políticas educacionais vigentes, mas também a proposição de alternativas consoantes aos interesses populares.

A relação entre a implantação de um sistema nacional de ensino e o desenvolvimento econômico do Brasil reapareceu com intensidade na produção atual da pedagogia histórico-crítica. Na primeira metade da década de 1990, a ausência de um sistema educacional unificado foi apontada como uma das causas das dificuldades encontradas pela implantação prática dessa proposta nas redes de ensino. Ela foi considerada também um impedimento para o próprio desenvolvimento brasileiro, o que reforçava sua importância.

Embora para Saviani (1994, p. 166) a implantação desse sistema enfrentasse “resistências acirradas, oriundas dos setores conservadores vinculados ao atual governo federal”, essa luta finalmente estaria sensibilizando até aquela “área mais recalcitrante da ‘Intelligentia’ nacional representada pelo empresariado”, graças às necessidades criadas com a incorporação das novas tecnologias nas empresas. Para o autor, “sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional”, inviabilizando nossa modernização tecnológica, o aumento da produtividade e nosso ingresso no “Primeiro Mundo”.

Apesar dessa argumentação não contemplar a superação do capitalismo, precisamos ressaltar que essa luta já se explicitara em sua produção da década de 1980 e também na proposta da pedagogia histórico-crítica, que se colocava abertamente a favor da construção do

socialismo. Nesse texto, no entanto, não foi discutido o processo pelo qual as novas tecnologias e o sistema nacional de educação poderiam interferir em um possível processo revolucionário. A preocupação que sustentou sua luta pela educação foi em relação ao desenvolvimento do país e das empresas, que subentendia a ampliação do próprio capitalismo.

O fato de que essa problemática do desenvolvimento do país associada à questão do sistema educacional estivesse presente desde sua tese até a sua produção mais recente, indica o quão importante é essa relação no conjunto de sua obra. Em sua elaboração teórica mais recente, a função atribuída à educação nesse processo era criar as condições para modernizar a produção nacional, o que resultou numa inversão da posição da educação frente à economia. Nesse sentido é que concordamos com Lazarini, ao afirmar que:

[...], Saviani estabelece, primeiramente, uma inversão quanto ao papel social subordinado que a educação formal desempenha em relação às diretrizes econômicas e políticas que predominam em uma determinada sociedade. Saviani desconsidera que em todos os países onde ocorreram processos de industrialização capitalista e que hoje se constituem em integrantes do bloco política e economicamente dominante em âmbito mundial, seja nos pioneiros (Inglaterra, França e Bélgica), seja nos imediatamente posteriores (Alemanha, Estados Unidos, Japão e Itália), a educação formal ocupou um papel determinado pela lógica particular da economia política capitalista que neles se desenvolveu. Essa educação não constituiu condição para que tais processos se realizassem e muito menos foi ela que levou os referidos países a se tornarem potências capitalistas industriais. Ela foi condicionada pelo nível de desenvolvimento particular da economia política de cada um desses países (LAZARINI, 2010, p. 393).

A implantação dos sistemas nacionais de ensino não foi uma condição para o desenvolvimento industrial, pois só em meados do século XIX os sistemas nacionais de ensino se estruturavam nos países centrais da economia capitalista. No mesmo evento em que o autor apresentou essa ideia, Gouveia (1994) problematizou essa relação, entre a elevação do nível de escolaridade e a Revolução Industrial, cotejando-a com dados históricos. Estes demonstram que, apesar da criação de algumas escolas no sul da Inglaterra antes do surto industrial, as invenções tecnológicas que surgiram não vieram das universidades da época.

Também foi na década de 1990, ao apresentar uma proposta alternativa para o Plano Nacional de Educação (PNE), que Saviani (2002) propôs a luta por outra política educacional, que superasse a lógica de mercado. O objetivo era promover a democratização e adotar a “racionalidade social”, que dependia de um projeto de desenvolvimento centrado no homem, não no mercado. O autor preconizava a realização dessa alteração por intermédio das políticas públicas, desconsiderando novamente a determinação estrutural da economia baseada no modo de produção capitalista, cujos interesses conduzem a uma direção contrária.

Essa inversão foi constante na produção do autor. Os rumos da economia brasileira foram frequentemente associados à instituição de uma “vontade política” que mudasse nossa história, “humanizando” o desenvolvimento por intermédio da construção de um sistema nacional de ensino e de mais investimentos em educação. Em 2003, por exemplo, ao discutir os desafios pedagógicos no contexto brasileiro no interior de uma sociedade de classes de tipo capitalista, Saviani (2005a, p. 267; 2007b, p. 21, grifos nossos) apontou aqueles específicos de nossa situação, que se ligavam “ao *atraso* em que se encontra a educação pública em nosso país *relativamente ao próprio desenvolvimento da educação nas condições postas pela sociedade capitalista*”. Para o autor, havia um “déficit histórico” de nossa educação, o que abordou também em outros textos históricos produzidos nessa década.

Ao analisar o legado educacional do século XX no Brasil, Saviani (2004, p. 51) indicou que a implantação dos sistemas nacionais de ensino na Europa dera-se no decorrer do século XIX. Essa fora a via para erradicar o analfabetismo e universalizar a instrução popular, mas o “Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino”³.

A seu ver, os países líderes econômica, política, social e culturalmente seguiram esse caminho, embora apresentasse uma exceção: os Estados Unidos. Lá a educação havia sido deixada a cargo de órgãos municipais, não havia nem Ministério da Educação e nem uma lei nacional de ensino. O problema era que esse modelo acentuava as desigualdades educacionais, por isso sua opção pelo modelo dos sistemas de ensino europeus.

[...] Do ponto de vista dos resultados, verifica-se que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das autoridades políticas e educacionais dos próprios Estados Unidos e que volta e meia são divulgadas pela imprensa (SAVIANI, 2004, p. 53).

Para o autor, o legado negativo do século XX brasileiro não se resolvera. Os problemas persistiriam “enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando” (SAVIANI, 2004, p. 54). A relação entre a educação e o

³ Essa mesma interpretação foi reproduzida em outro texto de Saviani (2008c), com o objetivo de contribuir no debate sobre o sistema nacional de ensino, aberto pelo MEC no contexto do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

desenvolvimento econômico do país ficava explícita e reforçava a necessidade de “vontade política” para implantar um sistema nacional de ensino.

Com a alteração da conjuntura política em 2003, no governo Lula, foi solicitada uma avaliação de Saviani (2010b, p. 191). Ele expressou sua preocupação diante de ideias controvertidas que foram apresentadas para o problema da erradicação do analfabetismo e com o medo que havia quanto à reação dos mercados. Ele esperava que isso não vencesse “a esperança de mudança” com a qual o PT vencera, para que se efetivassem “medidas mais concretas”, que sinalizassem “uma mudança de rumos da política educacional”. Para isso, sugeriu a duplicação imediata no montante de recursos do PIB investidos em educação.

Em 2005, todavia, Saviani (2010b, p. 227) foi obrigado a constatar que esse “governo de esquerda”, infelizmente, “se rendeu à ordem instalada e nada está fazendo de efetivo para alterar o estado de coisas vigente”. Para o autor, o que ocorria desde a década de 1961 era a adoção de um planejamento educacional, que no período militar levava em conta a racionalidade técnica, por meio do tecnicismo; e que a partir de 1990 adotara a racionalidade financeira, com o neoliberalismo.

O período de 1961 até os dias atuais passou a ser caracterizado pela hegemonia da concepção produtivista em educação, prevalecendo a visão formulada na década de 1950 pela teoria do capital humano. Nesta teoria, a educação era concebida como um bem de produção, um investimento, um agente de desenvolvimento. Essa ideia estaria presente ainda hoje: “como se costuma dizer agora, na *sociedade do conhecimento* a educação é o diferencial. O grau de educação é que faz a diferença; não é você ter coisas, não é o capital físico” (SAVIANI, 2010b, p. 224). O problema é que sua posição mais recente sobre a relação entre educação e desenvolvimento econômico foi cada vez se aproximando mais dessa mesma concepção. A maior distinção era quanto à forma desse desenvolvimento: humanizado ou a serviço do capital. Além disso, essa mudança aparecia atrelada a uma nova política.

Ao discutir as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, Saviani (2006) fez críticas à teoria do capital humano e a distinguiu em relação à década de 1950, pois desde a crise de 1970 seu significado teria sido alterado. Agora não era mais o Estado que assegurava nas escolas a preparação da força de trabalho para atender ao mercado, que naquela época “se expandia em direção ao pleno emprego”. O indivíduo é que teria que adquirir os meios para se tornar competitivo no mercado de trabalho, para conquistar o status de empregabilidade, pois não havia garantias de acesso ao emprego.

[...] O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: *a economia capitalista pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano* (SAVIANI, 2006, p. 21-22, grifos nossos).

Em produções posteriores do autor essa mesma ideia foi retomada, associando o período keynesiano ao “desenvolvimento inclusivo” e o neoliberalismo ao “crescimento excludente” (2007a, 2008a, 2011). A crescente desoneração do Estado quanto ao compromisso com a educação também foi ressaltada em seus estudos históricos.

Em 2005, numa matéria da revista *Educação*, referente aos desafios para o ensino básico no Brasil, Saviani (2005b, p. 43) apontou que o déficit ainda era grande, mesmo quantitativamente, “em razão do imenso atraso histórico em que nos encontramos”. A solução seria acabar com a dualidade entre o discurso e a prática:

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como ‘sociedade do conhecimento’, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Ora, faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2005b, p. 43).

Sua crença na via política para alterar o quadro educacional brasileiro persistiu até a atualidade, causando reações inflamadas do autor frente às resistências reais encontradas. Numa entrevista concedida em 2005, quando situou o país em relação à economia mundial, argumentou a favor de sua proposta do PNE, que incluía o aumento dos investimentos do PIB em educação para 8%. Saviani (2010b) explicou que ela não resolveria todos os problemas da educação brasileira, mas era um pressuposto para iniciar as soluções. Diante das objeções quanto à inviabilidade dessa meta, devido aos escassos recursos do país e às suas imensas carências, ele contestou essas posições e defendeu a existência de condições objetivas para a efetivação de sua proposta:

Devo confessar que começo a me impacientar com as resistências enormes que se criam a toda tentativa que se formula para sairmos dos impasses em que nos encontramos no campo educacional. Em primeiro lugar, como já tem sido evidenciado, não é verdade que somos um país pobre. O Brasil não é pobre. Na década de 1970, chegou a ser a oitava economia do mundo. Poderia, pois, integrar o G-8. E mesmo agora se

encontra no décimo segundo lugar. Nosso país não é pobre. É injusto (SAVIANI, 2010b, p. 244-245).

Mesmo diante dessa constatação, a relação entre a educação e o desenvolvimento foi reafirmada. A opção estratégica se direcionava para a luta pela priorização da educação na questão dos investimentos, o que exigiu assumir o discurso dominante, cobrando-lhe coerência. A proposta era clara: definir, a partir das bases econômicas do país, o fator estratégico que mobilizaria todas as energias da nação. Isso porque Saviani (2010b, p. 245, grifos nossos) estava “*convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país*”. Adotou como pressuposto a existência de um “consenso”, inclusive no discurso de empresários e políticos: “*de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas*”, já que sem isso “os indivíduos ficam excluídos” e as empresas perdem produtividade, sendo “tragadas na voragem da competitividade”. Sua posição política foi no sentido de assumirmos esse consenso, elegendo a educação como fator estratégico de desenvolvimento.

Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento será o investimento maciço na educação. [...] (SAVIANI, 2010b, p. 245).

Essa argumentação fica fragilizada se confrontada com sua constatação anterior: de que o país integrava o grupo das maiores economias do mundo. Sua proposta passou a ser o investimento de “todos” os recursos disponíveis na educação, pois isso não prejudicaria outras áreas, “como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza etc. Ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas” (SAVIANI, 2010b, p. 245). Isso ocorreria pela ampliação do número de escolas, que absorveriam todos os estudantes e contratariam os profissionais necessários, bem remunerados. Assim, milhares de empregos seriam criados e os alunos seriam retirados das ruas e do assédio do tráfico de drogas. Isso promoveria o desenvolvimento econômico, já que haveria mais consumo, ativando o comércio e a indústria, criando mais empregos. Além de melhorar a qualidade do ensino, “incluiria” os indivíduos na sociedade, melhoraria a “competitividade” das empresas e garantiria mais recursos ao Estado, que poderia sanar as principais dificuldades do país.

[...] Mas, principalmente, estaremos atacando todos os demais problemas, pois estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o comércio que, por sua vez, ativará o setor produtivo (indústria e agricultura) que irá produzir mais, contratar mais pessoas. Com isso, também crescerá exponencialmente a arrecadação de impostos com os quais o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura não apenas de transporte, mas também de energia, abastecimento, meio ambiente etc. e arcar com os programas sociais destinados aos agora reduzidos grupos de não incluídos nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país. [...] (SAVIANI, 2010b, p. 246).

Ao concluir a entrevista, lançou uma provocação aos políticos e aos empresários, exigindo coerência entre seus discursos e a prática vigente:

Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, à classe política. Ou assumimos essa proposta, ou devemos deixar cair a máscara e paramos de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (SAVIANI, 2010b, p. 246).

O futuro de nossa economia foi considerado como dependente da educação e a bandeira liberal do desenvolvimento econômico passou a ser assumida pela pedagogia histórico-crítica, mesmo tendo o autor afirmado que o problema do Brasil não era a falta de recursos. Da forma como foi apresentada a questão, é visível o reformismo dessa estratégia política. Ela claramente auxilia a expansão do capital, pois não altera a base material da relação social do capital. Além disso, compactua-se com o apelo ideológico contido em expressões como “inclusão social” e até “sociedade do conhecimento”, à qual não foi elaborada nenhuma crítica nesse momento. A crítica se restringia ao fato de que isso estava presente nos discursos políticos, mas não se efetivava na prática.

Essa argumentação, veiculada nesse momento pela primeira vez, tornou-se, todavia, recorrente nos anos posteriores, com poucas modificações, que incorporaram elementos ainda mais problemáticos. Em entrevistas de 2007, por exemplo, ele reafirmou a necessidade da estratégia de resistência ativa, pois diante do refluxo dos movimentos sociais dos anos de 1990, era necessária maior mobilização, por parte também das organizações coletivas. Ao tratar da estratégia de luta para os sindicatos, Saviani (2011) preconizou que ela deveria se apoiar no discurso político e empresarial, colocando a educação como prioridade número um.

Em 2007, na obra intitulada *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*, a estratégia da resistência ativa foi articulada à adoção do discurso dominante. Nessa obra o autor reproduziu uma obra anterior, em que analisou o percurso da LDB ao novo

PNE, mas incorporou as medidas tomadas no primeiro mandato do governo Lula, concluindo com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2006. Nas conclusões sobre essa medida, Saviani (2008b, p. 322) asseverou que este não passava de um “fundo de natureza contábil”, que não garantia os recursos necessários para que a educação atingisse um “patamar civilizado”. Como considerava que o aumento de recursos para a educação era plenamente viável, ele estava “convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país”.

Novamente propôs que se assumisse o discurso dominante, o “consenso”, destinando todos os recursos à educação, resolvendo todos os demais problemas. Indicou aí uma ironia “na forma” de enunciar a questão, mas não em seu conteúdo, que foi considerado radical e coerente. De novo desafiou para se assumir o discurso na prática ou deixar “cair a máscara”.

Trata-se de uma proposta ingênua, romântica? Não. Ela apenas extrai, com certo grau de radicalidade, as consequências do discurso hoje dominante. Se há *uma pitada de ironia* na forma em que foi enunciada, ela foi motivada pelo *desejo de cobrar coerência* aos portadores desse *discurso* (SAVIANI, 2008b, p. 324, grifos nossos).

Para ele, apesar de alguns avanços nas políticas educacionais do PT, seu governo estava submetido à lógica hegemônica do mercado e continuava sem “vontade política” para priorizar a educação e assim resolver seus problemas. Em 2008, essa mesma estratégia reapareceu, numa entrevista sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apesar do pouco tempo decorrido para uma avaliação do mesmo, Saviani (2011) já sinalizava para a dificuldade que haveria para o cumprimento das metas previstas, pois as ações eram dispersas e não via “vontade política” de priorizar a educação. O principal desafio que identificava era no financiamento, por isso considerava necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante, elegendo a educação como máxima prioridade, como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional. Radicalizando o discurso dominante, cobrava-lhes coerência.

Em 2008 concedeu uma entrevista à revista *Educação*, intitulada *Motor do desenvolvimento*. Segundo a matéria, seria esse o papel que Saviani defenderia para a educação brasileira, ser a força motriz da economia. Como os investimentos não eram realizados, a qualidade da educação era prejudicada, restando apenas discursos. A solução passava pela definição da educação como eixo do projeto de desenvolvimento nacional, para que a partir dela fossem beneficiados os outros setores. Na análise do autor, isso fora feito com o automóvel no início do séc. XX, o que dinamizara a economia dos países capitalistas, apesar dos efeitos colaterais negativos.

Novamente foi feita a relação entre o desenvolvimento e a educação. O Brasil se atrasara em relação aos principais países, agora devia investir mais em educação, partindo de um patamar mínimo de 10% do percentual do PIB, para ao menos sinalizar “vontade política para resolver o problema”. Para Saviani (2008d, p. 7), poderíamos dessa forma ter um ganho próximo ao da Coréia do Sul, que durante vinte anos fez isso “e se tornou um dos principais países, tanto no aspecto educacional quanto no desenvolvimento econômico”.

Essa mesma posição foi formulada em entrevistas posteriores, de 2009 e 2010, com alguns elementos novos. Ao apontar que a coerência em relação ao discurso dominante implicava colocar a educação como eixo do desenvolvimento econômico, Saviani (2011, p. 211) afirmava ser este o caminho para criar “o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento”. A partir dela se atacaria e se resolveriam todos os demais problemas, mas isso implicava numa mudança fundamental:

[...] O que está em causa é a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel, o que se evidencia no fordismo, depois substituído pelo toyotismo, com todos os efeitos colaterais negativos daí decorrentes: verticalização das cidades, congestionamento do tráfego, poluição ambiental, aquecimento global, além do seu caráter concentrador da renda com o aprofundamento das desigualdades sociais. A mudança desse eixo para a educação permitirá um desenvolvimento *com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social* e, além de não apresentar efeitos colaterais negativos, já traz consigo o *antídoto aos efeitos negativos* como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc. (SAVIANI, 2011, p. 212, grifos nossos).

Como se constata, a partir de um “consenso” sobre a importância da educação para o desenvolvimento, Saviani extraiu implicações econômicas profundas decorrentes do investimento na educação. Preconizou que, tornando-se o eixo da economia, ela permitiria superar os problemas sociais em geral, como a desigualdade, os problemas ambientais e infraestruturais. Tudo isso dependeria apenas de “vontade política”.

O universo ideológico liberal foi assumido nessa estratégia proposta pela pedagogia histórico-crítica, o que configura um projeto político que sequer acena com a necessidade de superação da relação social do capital. Por meio da educação seriam atacados todos os demais problemas, tanto os econômicos quanto os sociais. Verificam-se assim os limites dessas aspirações, que ficam indiscutivelmente no âmbito de uma estratégia reformista: estimular a igualdade social, uma maior “distribuição de renda”, o “desenvolvimento sustentável”; o que não pressupõe nem a superação da divisão em classes e nem da propriedade privada, base da relação social do capital.

O entendimento de tal formulação no interior de uma proposta que se situa no campo da luta socialista requer um esforço de compreensão para captar o projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica. Um elemento importante para isso foi fornecido por Saviani (2010a, p. 255) ao indicar que, lutando pela educação, pelas políticas públicas, o Estado seria utilizado para “neutralizar” a apropriação privada dos bens produzidos, apontando assim para a “socialização da economia” e, no limite, para a própria “superação do capitalismo”. É no interior dessa lógica que se torna possível entender a proposta de mudança do eixo do desenvolvimento econômico para a educação.

Em outro momento, todavia, o autor vinculou essa proposta com a luta socialista, recorrendo à tese do “saber como meio de produção”. Questionado sobre o sentido dessa estratégia, justificou-se defendendo a relação entre a educação e o desenvolvimento do país a partir do seguinte argumento: “por esse caminho estaremos solapando a própria base do sistema capitalista, uma vez que, socializando o conhecimento, que é uma força produtiva, um meio de produção, estaremos contrariando o princípio da apropriação privada dos meios de produção” (SAVIANI, 2011, p. 199).

O problema é que essas duas proposições partem de análises problemáticas, tanto as que se referem às possibilidades de alterações nas bases fundantes da relação do capital no interior do Estado burguês, quanto às que identificam o saber como “meio de produção e como força produtiva”⁴. Diante disso, consideramos que a vinculação dessa luta com o socialismo é extremamente problemática.

A educação assumiu uma função determinante para o desenvolvimento da produção e da economia brasileira para a pedagogia histórico-crítica. Contraditoriamente, em outros momentos, houve o reconhecimento de que isso era um grave equívoco. Saviani (2011, p. 254) também vinculou em outra entrevista a criação do sistema nacional de educação ao desenvolvimento brasileiro, comparando-o com outros países: estes “só resolveram o problema da erradicação do analfabetismo e da universalização da escola básica instituindo os sistemas nacionais. Porque o Brasil não fez isso, ele ficou para trás”. A erradicação do analfabetismo apareceu associada à necessidade de “tomar um novo rumo para a educação brasileira”. Essa questão foi apresentada nesse momento como o diferencial dos países desenvolvidos e o motivo do atraso brasileiro, mas, em outro momento, essa era uma questão não resolvida, pois o autor constatou que, sob o capitalismo, isso não estava assegurado nem mesmo para esses países, já que:

⁴ Uma análise crítica da identificação do saber como força produtiva e/ou meio de produção pode ser encontrada em Lazarini (2010) e Favaro (2014).

[...] o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, se tornou inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da erradicação do analfabetismo. Evidencia isso a constatação de que os Estados Unidos, o país mais rico do mundo, registram uma taxa oficial de analfabetismo de 4% e convive com um analfabetismo funcional que abrange 50% dos estudantes universitários dos cursos de quatro anos de duração e 75 % dos alunos dos cursos de nível superior de dois anos de duração, conforme informações que circulam na internet. A própria Alemanha, que já havia praticamente erradicado o analfabetismo (dados de 1982 indicavam 1%), hoje convive com uma taxa oficial entre 4 e 5% (Censo de 2000), ultrapassando os 6% entre os adultos. E além do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional com dados referentes a este último que vão de 7% na Suécia, a 14% na Alemanha, 22% na Inglaterra e 75% no Brasil, já se fala hoje num ‘novo analfabetismo’ caracterizado pelo excesso de informações que não podem ser adequadamente processadas (SAVIANI, 2011, p. 308-309).

Tais constatações levaram o autor a preconizar a necessidade de alterações econômicas para superar esse problema educacional, o que evidencia contradições internas em sua argumentação geral.

[...] É evidente que, quanto mais aumentam os índices de exclusão, o que tende a se agravar continuamente com a brutal concentração econômica nos grandes monopólios que caracteriza o capitalismo atual, a meta da erradicação do analfabetismo fica cada vez mais distante. Isso mostra que esse sistema social gera mais e mais problemas que ele é incapaz de resolver. *No limite, portanto, a erradicação do analfabetismo implica uma organização social capaz de incluir toda a população.* Isso significa que é necessário romper com essa estrutura socioeconômica que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção. Impõe-se, pois, *a socialização dos bens produzidos em consonância com a socialização já efetivada das formas de produção.* [...] Estarão criadas, então, as premissas que viabilizarão a total erradicação do analfabetismo. *Enquanto houver exclusão socioeconômica, haverá exclusão educacional e o analfabetismo não poderá ser erradicado* (SAVIANI, 2011, p. 309, grifos nossos).

Dependendo do que ele entenda por ruptura com essa estrutura socioeconômica, suas posições tornam-se até incoerentes. Se isso significar uma revolução na forma de propriedade, de tal maneira a superar a sociedade capitalista, então como conciliar suas propostas anteriores com essa constatação? Isso exigiria primeiro uma transformação social para depois resolver o problema educacional? Sem dúvida há uma imprecisão e oscilação em seus posicionamentos, o que torna sua análise ainda mais complexa. Já no caso dessa ruptura significar simplesmente o rompimento com a estrutura neoliberal, por exemplo, sua posição fica mais coerente com o conjunto de sua produção anterior. Ao que tudo indica, essa é a posição da pedagogia histórico-crítica.

Como sua estratégica política exige o investimento público em educação e não entra em conflito com os interesses do capital, pois propõe mais desenvolvimento e o aumento da competitividade, o grande obstáculo passou a ser o neoliberalismo. O combate às políticas neoliberais assumiu assim uma posição fundamental no âmbito da produção teórica atual. As análises mais recentes centram as críticas à tese do Estado mínimo, por oposição ao Estado Keynesiano, reivindicando a necessidade de “publicizar” o Estado e de “republicanizar” a educação. Essa é outra questão relevante para o entendimento do projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica, mas que não poderemos abordar com o devido aprofundamento nos limites desse artigo. Trazemos apenas algumas indicações breves.

As políticas neoliberais foram entendidas como “anacrônicas” por Saviani (2005c, p. 13), pois as considerava uma regressão histórica. A seu ver, voltávamos a uma etapa em que havia na implantação da escola pública a “promiscuidade entre os espaços público e privado”. O autor encontrava dificuldades para entender com radicalidade as novas necessidades políticas e sociais que iam sendo criadas no âmbito das relações de produção da vida humana pautadas na lógica do capital. Além de se ater a uma análise de caráter moral, que supunha a existência de “promiscuidade” no âmbito do Estado burguês na condução de suas políticas, sugeria que a superação dessa característica tivesse sido possível em algum momento do capitalismo. Saviani (2010c) também discutiu essa “promiscuidade” em outro texto.

Tal compreensão omite o caráter de classe do Estado, que serve necessariamente aos interesses do capital, representando uma classe específica. Também desconsidera que os investimentos sociais seguem as necessidades deste, aumentando ou diminuindo recursos em campos ou áreas sociais que sejam mais importantes em determinados momentos históricos, para salvaguardar sua lógica de reprodução ampliada. Dando indícios de reconhecer as imprecisões presentes em suas análises históricas, o autor chegou a questionar se ele é que não estaria sendo anacrônico.

Ao analisar o PDE implantado no governo Lula, Saviani (2009) reafirmou a promiscuidade do público com o privado que aí se verificava, invertendo os “princípios republicanos” de que a educação era um “dever do Estado” e um “direito de todos”. Ele demonstrou ter consciência de que o público tendia a servir ao privado no capitalismo, mas isso não impedira que vários países assumissem esse princípio. Além disso, a república gerara “a expectativa de que o público prevaleceria sobre o privado”, então a luta na política educacional devia ser para “radicalizar a promessa burguesa liberal”, de “republicanizar a educação”.

Para ele esse era o caminho para explorar as contradições da sociedade capitalista e assim superá-la. Nesse texto não foi explicitada qual a contradição e nem como ocorreria a superação, mas, considerando o conjunto das obras que compõem a pedagogia histórico-crítica, fica implícita aí a tese do saber como meio de produção, pois garantindo o acesso de todos à educação, as próprias bases produtivas capitalistas seriam derrubadas. O objetivo era superar o capitalismo, com a utilização do Estado a favor das políticas sociais, levando à socialização da economia.

Assim foram articuladas análises, que consideramos extremamente problemáticas e que orientam atualmente as proposições políticas da pedagogia histórico-crítica: o desenvolvimento econômico como bandeira de luta operária; o “politicismo”, que atribui à política a possibilidade de inverter a lógica inerente ao Estado do capital, de priorizar o econômico em detrimento do social; e a crença de que assim estaríamos solapando as bases do capitalismo, já que, socializando o saber, que é meio de produção, os trabalhadores passariam a ser proprietários dos mesmos.

O caráter de classe do Estado fica obscurecido, como se bastasse a “vontade política” para colocar as necessidades humanas à frente das necessidades do capital. Um dos elementos que explica essa análise é provavelmente a superação da lógica marxista do Estado, feita com base na leitura de Gramsci, pois era mais importante considerar na atualidade o alargamento dos conceitos de Estado e de partido. Na argumentação da pedagogia histórico-crítica, estes supostamente tornavam possível a conquista da hegemonia pelos trabalhadores, no âmbito das próprias relações sociais de produção capitalistas. O Estado democrático alteraria as políticas econômicas, graças à resistência ativa, à pressão popular e à organização da sociedade civil, por meio da radicalização do discurso burguês.

Essas são algumas das formulações elaboradas pela pedagogia histórico-crítica e que orientam suas ações políticas no âmbito da educação. A apreensão desses elementos possibilita uma análise crítica de seu projeto estratégico, desenvolvido nesses trinta anos de existência, decorrente de suas apreensões teóricas e das leituras da realidade efetuadas. Como estas apresentam problemas, a nosso ver, isso compromete o objetivo político pretendido.

4. Considerações Finais

Essas são algumas das questões com as quais nos deparamos para pensar a luta de classes nesse momento difícil para a classe trabalhadora mundial. A clareza na definição de

um projeto político e a autonomia desta classe é fundamental para os rumos que a história pode tomar, embora não haja garantias de sucesso. Quanto mais conhecemos as condições reais próprias da relação do capital, no sentido de apreender a complexidade, a totalidade das relações sociais, mais condições teremos de acerto na escolha das estratégias e táticas adequadas para enfrentar e superar a ordem atual.

A educação é, indiscutivelmente, um dos elementos dessa totalidade, que precisa ser considerado em suas reais dimensões, para que efetivamente colabore no revolucionamento da história, na criação de uma relação em que o gênero humano seja a prioridade. A defesa da educação e da escola pública só adquire sentido, portanto, no interior de um projeto estratégico mais amplo, do qual ela é parte constituinte. A discussão que se coloca ao término dessa pesquisa, portanto, é quanto ao caráter que assumiram as propostas educacionais e políticas traçadas pela pedagogia histórico-crítica, se elas dão conta de contribuir nessa tarefa histórica ou se acabam impotentes no sentido de atingir esse objetivo.

Referências:

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

FAVARO, N. de A. L. G. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista**. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOUVEIA, A. J. Debate. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 204-209.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 2010. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloísio; RENILDO, Souza (Orgs.). **Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional**. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010a, p. 247-264.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação)

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP:

Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, cd room, p. 1-38. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 13 jan 2012.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008b. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-231, 2008c.

_____. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação em diálogo.** Campinas, SP: Autores associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; _____ (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a, p. 223-274.

_____. Entrevista: motor do desenvolvimento. **Educação**, São Paulo, SP, v. 12, out 2008d, p. 6-10.

_____. Entrevista: para onde (e como) vamos. **Educação**, São Paulo, SP, Edição especial comemorativa, Ano 9, n. 100, ago 2005b, p. 43.

_____. **Escola e democracia.** Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5)

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; _____; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005c, p. 1-29. (Coleção memória da educação)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. (Coleção memória da educação)

_____. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. (Coleção memória da educação)

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: _____ (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação**

brasileira. Vitória: EDUFES, 2010c, p. 15-44. (Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil; v. 2)

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; 2004, p. 9-57. (Coleção educação contemporânea)

_____. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulinmo José et al (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b, p. 9-26. (Coleção educação contemporânea)

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 151-166.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 99)

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.