

A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE SUICÍDIO DEMOCRÁTICO¹

THE DEFENSE OF PUBLIC SCHOOL IN HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE IN TIMES OF DEMOCRATIC SUICIDE

LA DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA EN PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EN TIEMPOS DE SUICIDIO DEMOCRÁTICO

Dermeval SAVIANI²

RESUMO: Este artigo aborda a defesa da escola pública na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica situando o tema a partir das principais concepções teórico-políticas: liberalismo clássico, liberalismo renovado (keynesiano), neoliberalismo e socialismo, tratados em articulação com a questão da escola pública em sua manifestação na sociedade capitalista. À guisa de conclusão explicita-se que na perspectiva histórico-crítica o desafio posto pela sociedade capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia histórico-crítica; Defesa da escola pública.

Depois de três dias de intensos trabalhos em que o tema central do congresso, “Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de projetos de ‘Escolas sem Partido’” foi desdobrado em temas específicos tratados nas Mesas de debates, nos minicursos e na apresentação e discussão dos trabalhos inscritos com a complementação de apresentações artísticas com destaque para os filmes “A escola toma partido” e “A língua das mariposas”, chegamos ao momento no qual me foi atribuída a grande responsabilidade de proferir a conferência de encerramento que, obviamente, não poderia deixar de retomar o tema central do congresso.

A defesa da escola pública converteu-se num momentoso tema na atual conjuntura, sendo incontáveis as vezes em que fui chamado a me manifestar a respeito. E recentemente fui convidado a participar de três eventos de grande porte tendo como tema central a defesa da escola pública. Em 1º de novembro passado participei da Mesa de Encerramento do Congresso Internacional comemorativo dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo tema central foi “Escola pública no Brasil: momentos difíceis, mas não impossíveis”. Hoje estou aqui para esta conferência de encerramento do III Congresso da

¹ Conferência de Encerramento do III Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica. Presidente Prudente, 13 de julho de 2018.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

pedagogia histórico-crítica que também elegeu como tema central a defesa da escola pública. E depois de amanhã, dia 15 de julho, estarei proferindo a conferência de abertura da 13ª Reunião Regional Sudeste da ANPEd cujo tema central foi assim enunciado: “Em defesa da educação pública, laica, gratuita: políticas e resistências”.

Provocativamente introduzi pequena alteração no tema da conferência em relação ao tema central do congresso nomeando-a nos seguintes termos: A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. Para tratar desse tema vou situar a questão da escola pública a partir das principais concepções teórico-políticas, a saber, o liberalismo clássico, o liberalismo renovado, o neoliberalismo e o socialismo, tratados em articulação com o retrato em branco e preto da escola pública em sua manifestação empírica na sociedade capitalista. Obviamente, toda a análise será feita na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, mas espero indicar, também, à guisa de conclusão, como a PHC se situa no quadro que vou apresentar. Começemos, então.

Liberalismo clássico e educação pública

O entendimento segundo o qual a defesa do ensino público, gratuito, universal, laico e obrigatório é uma bandeira tipicamente liberal já se converteu em senso comum. Na medida em que o desenvolvimento econômico se transmutava da produção para a subsistência para a produção para as trocas, deslocando-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o feudalismo era suplantado pelo capitalismo dando origem ao fenômeno conhecido como “ascensão da burguesia”.

Nesse processo, ao mesmo tempo em que a burguesia ia se firmando economicamente também dava início ao desenvolvimento de sua ideologia começando com o humanismo renascentista, ainda marcado por ambiguidades dado que nesse momento a incipiente burguesia buscava conquistar espaços no âmbito da própria ordem feudal; mas a formação da ideologia burguesa prosseguiu com a Reforma Protestante, cuja doutrina do livre-exame intentava libertar o crente da tutela de uma autoridade externa, criando uma espécie de “religião laica”; e atingiu o ponto culminante com o Iluminismo, caracterizado pela ilimitada confiança na razão que se liberta de toda constrição externa imanente ou transcendente, terrena ou divina. Aqui o liberalismo, como ideologia por excelência da burguesia, assume a sua forma plena, permitindo fundar, sobre a base do indivíduo autônomo, isto é, livre porque proprietário, a organização social, justificando-a racionalmente.

Isso pode ser conferido nos teóricos do liberalismo como Locke que, em 1690, no *Segundo Tratado sobre o Governo*, via na defesa da propriedade a origem da sociedade civil ou política (cf. LOCKE, 1978, pp. 67 e 82). E Rousseau, em 1762, no *Contrato Social*, considerava a ordem social como decorrente de uma convenção, isto é, de um contrato celebrado livremente entre os seus membros com o seguinte resultado: “o que o homem perde pelo contrato social é a sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo o que o tenta e que pode atingir; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” (ROUSSEAU, 1976, p. 115). As relações sociais se fundam, pois, na troca que, obviamente, supõem a propriedade, já que só podem entrar em relação de troca indivíduos que possuem coisas distintas entre si e, por isso, suscetíveis de serem trocadas. Portanto, as categorias-chaves do Liberalismo são a propriedade, a igualdade e a liberdade, nessa ordem. E não como se difundiu em decorrência da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade. De fato, na visão liberal, a sociedade é entendida como composta de indivíduos igualmente proprietários que dispõem livremente de seus bens.

O contrato social decorre, pois, da vontade livre de proprietários abstratos, já que não está em causa o tipo de propriedade, isto é, se possuem isto ou aquilo, os meios de produção ou a força de trabalho. São indivíduos abstratos, quer dizer, proprietários em geral cujas vontades particulares se reconhecem numa Vontade Geral materializada no Estado, cujos representantes exercem, por delegação dos representados, a tarefa de interpretar no âmbito da Vontade Geral as vontades particulares que estão na sua origem.

Trata-se, pois, de um processo que supõe indivíduos livres tomando decisões autônomas, guiados, portanto, apenas pela sua própria razão independentemente de qualquer autoridade externa. Daí a necessidade não apenas das luzes, mas de que elas se difundam de modo que as decisões a serem tomadas sejam sempre as mais acertadas. Eis como a escola e mais precisamente a escola pública se põe como um elemento inerente à própria teoria política liberal.

Estão aí, em síntese, os fundamentos ideológicos da concepção liberal de escola pública, os quais repousam, como já se indicou de passagem, nos fundamentos econômicos da sociedade burguesa. Mas há, além disso, razões propriamente econômicas que fundam essa visão de escola pública.

Como se sabe, o capital é dinheiro (equivalente geral das mercadorias) que valoriza a si mesmo mediante a incorporação do valor excedente oriundo do trabalho (cf. MARX, 1968,

pp. 165-195). Isso porque a força do trabalho, uma vez posta em movimento, é capaz de gerar mais do que ela vale. Assim, quando um capitalista contrata um trabalhador ele está comprando a sua força de trabalho, a qual é trocada por um salário que corresponde ao seu valor, isto é, com esse salário o trabalhador irá adquirir tudo o que é necessário para se manter e se reproduzir. Mas, como já foi dito, a força de trabalho é capaz de produzir mais do que ela vale. Conseqüentemente, uma parte do que ela produz corresponde ao salário, que é a remuneração da força de trabalho. A parte que excede esse valor, por isso mesmo chamada de valor excedente ou mais-valia, é que torna possível a remuneração do capital, isto é, o lucro. Esta é a parte que se incorpora ao capital permitindo a sua ampliação. E como, a rigor, só se pode falar em capital quando se trata de dinheiro (investimento) que incorpora valor excedente do trabalho pode-se concluir que o lucro é inerente ao capital.

Nessas condições, para que a educação fosse considerada de interesse da iniciativa privada, ela teria que se caracterizar como uma atividade diretamente lucrativa. Não foi esse, porém, o entendimento que teve a própria burguesia, o que se evidencia pelo fato de que não foi para essa área que se voltaram os investimentos capitalistas. O próprio Adam Smith considerava que, de um modo geral, as atividades não-materiais, entre as quais se situa a educação, são improdutivas, o que quer dizer que o trabalho aí implicado “perece no mesmo instante em que é produzido”; não geram, pois, valor excedente, logo, não possibilitam a apropriação de lucro (cf. SMITH, 1981, livro II, cap. III, p.299).

Nesse contexto compreende-se por que mesmo um campeão da livre iniciativa como Adam Smith tenha considerado a educação como função pública a cargo do Estado, o que se evidencia especialmente no capítulo I do livro V de *A Riqueza das Nações*. Aí afirma ele:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, vol. 2, Livro V, Capítulo I, Parte Terceira, Artigo II, p. 246).

Portanto, do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do Estado é a regra. A iniciativa privada em matéria de ensino constitui exceção. Com efeito, o investimento privado em educação só é viável no que respeita à instrução da camada superior da população que,

pela posição economicamente privilegiada que ocupa na sociedade, dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação. Quando se trata da educação destinada a toda a população, o empreendimento capitalista se inviabiliza, demandando a interveniência do poder público. Tal situação é reconhecida pelos próprios privatistas, que invocam a responsabilidade do Estado em matéria de educação para justificar os subsídios públicos às escolas privadas, reivindicando, portanto, que o Estado arque com os custos do ensino remunerando, assim, os investimentos privados de modo a preservar sua margem de lucro.

Em suma, por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

A escola pública universal, gratuita, obrigatória, laica e democrática

Com o triunfo da burguesia, cujo evento emblemático foi a Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII, levanta-se a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, cuja instalação foi se dando a partir do século XIX na forma dos sistemas nacionais de ensino.

Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa.

Com efeito, se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes, ao se efetivar acaba por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. A expectativa dos representantes da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, iria apoiar seus programas de governo. Isto, porém, não se deu. Depois da euforia iluminista em torno do lema da *escola redentora da humanidade* difunde-se nas primeiras décadas do século XX “a convicção de que apesar da alfabetização universal não resulta tão simples implantar, de verdade, as formas democráticas de governo”. Daí a percepção de que “[...] nem sempre ‘um

povo ilustrado escolhia bem os seus governantes' e que se davam casos de povos instruídos, alfabetizados, que, apesar de tudo, [...] seguiam a demagogos, aceitavam tiranos e caudilhos, e deixavam de lado os melhores programas de governo, que se lhes ofereciam em cartilhas bem impressas" (ZANOTTI, 1972, p. 44).

Obviamente, os tais "programas de governo" eram "os melhores" do ponto de vista dos interesses dominantes. As camadas dominadas não se identificavam com os referidos programas. E, já que, pela sua posição subalterna não constavam representantes de sua classe como candidatos aos cargos políticos, elas buscavam, dentre as alternativas propiciadas pelas várias frações da classe dominante em luta pela hegemonia, aquela que acenasse com algum espaço que permitisse a manifestação de seus interesses. O povo, portanto, tendia a eleger para governantes aqueles que não eram considerados os melhores candidatos do ponto de vista da classe dominante. Daí a conclusão: "Algo, em síntese, não havia funcionado bem. Algo não havia saído como se esperava. Algo tinha sido mal feito, talvez" (ZANOTTI, 1972, p. 46).

Nessas condições a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la dadas as novas formas que a luta de classes vai assumindo, o que obriga o próprio liberalismo a se renovar. Como se deu essa renovação? Quais as suas características? Tentemos responder sinteticamente a essas questões.

Liberalismo renovado e educação pública

A crítica radical dos socialistas à economia capitalista, à organização social e ao Estado burguês acompanhada da prática política do movimento operário pôs a nu o choque brutal entre o indivíduo abstratamente considerado do liberalismo e os homens reais; entre o Estado de direito e o Estado de fato; entre a liberdade e igualdade genéricas e a opressão e desigualdade concretas inerentes ao funcionamento da sociedade capitalista.

Tendo triunfado sobre o Antigo Regime, a burguesia vê sua vitória ameaçada pela força do movimento operário. O triunfo tinha sido apenas parcial, pois a Revolução Burguesa, realizada com o concurso das forças proletárias, corria o risco de ser aprofundada e transformada numa Revolução Socialista. Esse processo de lutas se desenrola por cerca de um século, tendo como desenlace a queda da Comuna de Paris em 1871, quando, como afirma Gramsci, o novo (a Burguesia) triunfa ao mesmo tempo sobre o velho (o Antigo Regime) e o novíssimo (o Proletariado) (cf. GRAMSCI, 1976, p. 47).

O período que então se inaugura implicou uma progressiva reformulação dos conceitos centrais do liberalismo clássico. Por um lado, o ingresso da economia capitalista na fase monopolista tendeu a colocar o Estado sob o controle dos grandes monopólios, o que induziu à necessidade de se admitir em algum grau a ingerência do Estado nos mecanismos de regulação do mercado. Por outro lado, do ponto de vista político, a experiência acumulada na resistência às lutas operárias conduziu a burguesia a incorporar determinadas reivindicações de teor socialista, assim como o próprio proletariado na ordem social burguesa. Essa tendência se expressou claramente na obra *A Divisão do Trabalho Social*, publicada por Durkheim em 1893, onde ele situa na divisão do trabalho a origem do sentimento de solidariedade social (cf. DURKHEIM, 1977, p. 71). A expressão política mais conspícua desse contexto foi a crescente hegemonização da socialdemocracia, oriunda do movimento socialista, pela burguesia. Esse processo determinou a reformulação, no período entre guerras do século XX, da concepção liberal vinculada, obviamente, ao reconhecimento de mudanças na própria ordem econômica.

O principal teórico que se dedicou a explicitar, no âmbito da economia política, essa concepção foi Keynes. No início da década de 1930, sob o impacto da crise geral da economia capitalista que eclodira em 1929, Keynes se dedicou a elaborar a concepção que atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas. A questão principal para ele era combinar a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado. O resultado mais sistemático de seus esforços aparece em 1936 com a publicação de *Teoria Geral do Emprego, Juros e Dinheiro*. A pretensão de Keynes foi “reformular o capitalismo antes que ele mesmo se destrua totalmente” (SCHWARTZ, 1984). Mediante a adoção de adequadas políticas governamentais, acreditava ser possível conter as crises cíclicas do capitalismo mantendo o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas, por longos períodos. Defendia, assim, o incremento dos gastos públicos como forma de estímulo ao investimento e consumo produtivos, inclusive através de déficits orçamentários. Keynes rompeu com a visão estritamente utilitária da sociedade e da economia. Afirmou ele:

Acabamos nos convencendo de que é positivamente mau para o Estado gastar um tostão em objetivos não-econômicos. Mesmo a educação e a saúde pública somente entram em consideração econômica no caso de “compensarem”. Ainda aplicamos uma terrível perversão da aritmética empresarial a fim de resolver a questão de se vale mais jogar leite pelos esgotos ou distribuí-los às crianças nas escolas. Apenas uma forma de gasto

não calculado sobrevive da época heroica – a guerra. (KEYNES, *apud* SCHWARTZ, 1984, p. 74)

Suas ideias estavam em consonância com os programas da socialdemocracia. Estabelecia-se um compromisso entre o empresariado, os sindicatos de trabalhadores e o Estado para promover políticas públicas com vistas à construção do “Estado do Bem-Estar”. Tal reordenamento buscou responder à nova situação histórica que já não podia ser justificada nos quadros no liberalismo clássico. A nova realidade de uma economia de mercado em que o Estado dela participa diretamente desempenhando funções econômicas essenciais tem um nome: neocapitalismo; e a ideologia que a justifica recebeu, no período da década de 1930, a denominação adequada de neoliberalismo³. Depois da Segunda Guerra Mundial essa passou a ser a concepção dominante não apenas nos Estados Unidos, mas também nos principais países da Europa e no Japão, beneficiando-se em sua difusão e aplicação prática dos organismos internacionais, em particular a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Impacto positivo do liberalismo keynesiano na defesa da escola pública democrática

Do ponto de vista educacional, as exigências de planificação colocadas para a economia foram traduzidas na forma do imperativo de planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos. A atmosfera desse novo liberalismo possibilitou o aumento dos gastos públicos com a educação. Os dispêndios com educação passaram a ser desejáveis não apenas por razões sociais ou culturais, mas por motivos econômicos, garantindo retorno mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou a ser concebida como sendo dotada de um valor econômico próprio; um bem de produção (capital) e não apenas de consumo. Tal visão se disseminou especialmente após as pesquisas de Schultz, que, fazendo intervir o fator educação, conseguiu fechar o esquema explicativo do crescimento da economia americana que apresentava um resíduo inexplicável, pelos cálculos econômicos convencionais, de cerca de 17%. Relacionando níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que a renda aumentava em proporção aritmética para quem possuía escolaridade média em relação a quem só possuía escolaridade primária e em

³ No texto desta conferência retomo a análise desenvolvida, em 1991, na VI CBE, no Simpósio “A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e para a educação na América Latina”. O trabalho que apresentei, nessa ocasião, foi intitulado “Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina” (SAVIANI, 1992, p. 9-29). Considerei, então, que a denominação “neoliberalismo” correspondia, de forma apropriada, ao período keynesiano. Em contrapartida, o período político que se inicia com a reconversão produtiva da década de 1970 foi denominado equivocadamente de neoliberalismo quando a denominação mais apropriada seria pós-liberalismo.

proporção geométrica quando se passava àqueles que possuíam escolaridade de grau superior. Esta seria a prova empírica do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1962 e 1973).

Em suma, embora essa argumentação pudesse encorajar investimentos privados em educação, de forma alguma ela implicaria o encolhimento do setor público. Ao contrário, do ponto de vista do novo liberalismo fazia todo o sentido manter e ampliar a educação pública pela via de um forte incremento dos recursos orçamentários alocados pelo Estado para os fins da manutenção e desenvolvimento do ensino, que preferencialmente passou a ser chamado de “formação de recursos humanos”.

Neoliberalismo e educação pública

A chamada era de ouro do capitalismo que se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial com o “Estado do Bem-Estar” sob a égide do liberalismo keynesiano esgotou-se na década de 1970 com o fenômeno que ficou conhecido como “reconversão produtiva”.

A nova ordem socioeconômica e política então instaurada recebeu o nome de “neoliberalismo” que reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989 e de Helmut Kohl⁴, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998. Tais governos representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultra liberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do prêmio Nobel de economia em 1974 e 1976, respectivamente.

Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116). A reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (ibidem).

No caso da América Latina essa orientação dita neoliberal foi introduzida por meio do “Consenso de Washington”. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John

⁴ Helmut Kohl foi líder da CDU (União Democrata-Cristã), partido conservador que, em 1982, venceu o SPD (Partido Social-Democrata) ficando no poder até 1998. Após um breve interstício de 7 anos em que retornou ao poder o SPD, a CDU reassumiu o governo da Alemanha em 2005 com Ângela Merkel, reeleita em 2013 para um novo mandato.

Williamson em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados foram publicados em 1990. Williamson denominou de “Consenso de Washington” o conjunto das recomendações, porque gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia.

O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Nesse novo contexto a política educacional assume o caráter de um neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também na educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o Estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia.

Fica claro, pois, que as posições hoje veiculadas se contrapõem ao liberalismo keynesiano, que no período que se seguiu à grande crise de 1929 foi chamado de neoliberalismo em conformidade que a reorientação econômica que recebeu o nome de neocapitalismo. Com efeito, enquanto o liberalismo keynesiano realçava o papel do Estado, este é agora atrofiado; enquanto o liberalismo renovado postulava a ampliação das dimensões e prerrogativas do Estado, hoje defende-se a redução do tamanho do Estado; enquanto antes se advogava o planejamento econômico com a conseqüente regulação do mercado, agora se faz apologia da desregulamentação da economia e da total liberação do mercado; enquanto no primeiro caso se acentuava a importância das políticas públicas, estas agora são secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a sua transferência para a iniciativa privada

ou instituições filantrópicas que agora recebem o nome de Terceiro Setor ou de Organizações Sociais.

Por outro lado, a posição em pauta, além de se proclamar neoliberal, se compraz também em autodenominar-se moderna. A palavra modernização frequenta com assiduidade os discursos de seus protagonistas. Entretanto, se reconhecermos na modernidade o “cogito” cartesiano, o “novum organun” baconiano e a crença no poder da razão iluminista, veremos que a referida posição nada tem de moderna. Ela é, antes, pós-moderna, com tudo o que essa expressão evoca de irracionalismo, niilismo e ausência de perspectivas, traduzida na fórmula “se o NÃO modernista é inútil, dado o gigantismo dos sistemas, então vamos desbundar alegre e niilisticamente no ZERO PATAFÍSICO”⁵ (SANTOS, 1987, p. 38).

Assim, para manter o paralelismo, diríamos que se trata não de uma posição neoliberal e moderna, mas pós-liberal e pós-moderna. Enquanto pós-liberal ela sucumbe aos insucessos do liberalismo, encarnando o beco sem saída da economia liberal-capitalista. Em lugar da confiança, própria do liberalismo, numa suposta racionalidade natural das leis do mercado que o impulsiona sempre para frente, abandona-se ao jogo cego das forças do mercado cujo significado se esvanece, transformado que foi em significante por si mesmo. Enquanto pós-moderna, descrê da civilização, perde o caráter de processo histórico e mergulha na mesmice dos signos dissociados de sentido, no vazio de um presente sem perspectivas e nas aparências que já perderam qualquer relação com algum suporte essencial.

O pós-modernismo respira uma atmosfera de decadência: “decadência das grandes idéias, valores e instituições ocidentais – Deus, Ser, Razão, Sentido, Verdade, Totalidade, Ciência, Sujeito, Consciência, Produção, Estado, Revolução, Família” (SANTOS, 1987, p. 72). Em lugar da “rebelião das massas” de que trata Ortega y Gasset (1962), própria da modernidade, cabe falar agora da “deserção das massas”: *deserção do social*, isto é, despolitização; *deserção da História*, de vez que “só o presente conta”; *deserção do político e do ideológico* traduzida na descrença nos políticos e na “busca da eficácia a curto prazo”; *deserção do trabalho* caracterizada pelo absenteísmo; *deserção da família e da religião* (cf. SANTOS, pp. 90-94). Diante dessas “deserções”, o que sobra da democracia? Quem não vê a relação entre o clima descrito e o que se passou no Brasil de Collor, na Argentina de Menem e agora o que se passa no Brasil de Temer, na Argentina de Macri e em alguns outros países da América Latina?

⁵ Patafísica = ciência das soluções imaginárias, que opera pela desconstrução do real para reconstruí-lo no absurdo.

À falência das instituições corresponde um avanço da barbárie. Convive-se cotidianamente e sem indignação com a violência expressa em assassinatos, inclusive de crianças, torturas, miséria e fome que afetam milhões de pessoas. E não se trata de um fenômeno circunscrito ao chamado terceiro mundo. Informou a *Folha de S. Paulo* de 03-06-91, Caderno 2, pp. 2-5, que nos Estados Unidos “12,6 milhões de crianças viviam em miséria quase absoluta em 1989, apesar do crescimento econômico ininterrupto de 1982 a 1989”.

Impactos negativos do neoliberalismo no ataque à escola pública democrática

É nesse contexto que se inscreve a decadência da escola pública. No texto “Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”⁶, que apresentei na VI CBE, em 1991, reproduzi alguns dados que expressam essa decadência do ensino público começando pelos Estados Unidos, país então considerado dos mais avançados em matéria de educação pública. No entanto, o quadro que se delineava no início da década de 1990 escancarava a evidente degradação do ensino público americano: “escolas mal-equipadas, ‘drop-outs’ (alunos que largam os estudos no meio; literalmente, os ‘pula-fora’), falta de professores e um número enorme de diplomados do 2º grau (high school) que continuam sem saber ler, escrever e fazer contas, que não passariam no mais tolerante dos testes de aptidão” (*Sala de Aula*, 1990, nº 21, p. 30). O índice de evasão relativo aos alunos que frequentam a escola secundária se aproxima dos 30%. “Mas o sintoma mais alarmante do fracasso da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprenderam nada. Os especialistas chamam-nos de ‘analfabetos funcionais’: embora possuam diplomas, isto é, sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de entender, por exemplo, como funciona o metrô, e não conseguem consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio. Em Nova York, segundo as últimas pesquisas, há 2 milhões de indivíduos nessas condições”. (*idem*, p. 32)

Este mesmo quadro de crise está presente também nos países da América Latina que haviam atingido o mais alto grau de desenvolvimento em matéria de educação pública. Na Argentina “[...] a crise econômica produz uma estranha forma de elitismo: cada vez menos gente tem acesso a um ensino cada vez pior” (*Sala de Aula*, 1990, nº 18, p. 19). No Uruguai “a ditadura e a crise econômica quebraram o sistema de ensino” (*Sala de Aula*, 1990, nº 26, p. 30). No Chile, com a municipalização do ensino, “o Ministério virou uma agência de repasse

⁶ Esse texto foi incluído no livro *Educação e questões da atualidade*, com o título “A educação pública na conjuntura atual” (SAVIANI, 1991, p. 83-105.)

de recursos, a qualidade do ensino caiu, a evasão aumentou e muitos professores perderam o emprego” (*Sala de Aula*, 1990, nº 24, p. 30). Esses três países se destacavam na América Latina por terem, desde o final do século XIX, construído os respectivos sistemas nacionais de ensino que permitiram a universalização da educação básica com a consequente erradicação, na prática, do analfabetismo.

Tratava-se de uma situação de fato que vinha se arrastando e se agravando há pelo menos duas décadas enquanto se reafirmavam nos discursos e nas intenções os valores da educação pública, proclamando-se a necessidade de superar as dificuldades encontradas. Nesse contexto, o dado novo da conjuntura atual é que desde o final da década de 1980 vem se produzindo uma inflexão no discurso, assim como na prática política com reflexos preocupantes no que diz respeito à questão da educação pública. Agora, três décadas depois, com a continuidade das políticas neoliberais, tal decadência só tendeu a se agravar. Uma amostra contundente é o documentário “Esperando pelo Super Homem”, de 2016, divulgado pelo Blog “GGN-O jornal de todos os Brasis”, do jornalista Luis Nassif. Esse documentário mostra como se aprofundou a decadência do ensino americano nesses anos de vigência do neoliberalismo. Num certo momento, aos 16 minutos do vídeo, reporta-se a janeiro de 2002 quando “dois homens, um presidente conservador republicano e um líder da ala liberal do partido democrata estavam prontos para deixar as diferenças partidárias pelo bem das crianças americanas” e lançaram o Programa “Nenhuma criança para trás” que iria, finalmente, resolver o problema da educação. O referido presidente republicano foi George W. Bush que havia tomado posse em 20 de janeiro de 2001 para o seu primeiro mandato. Bush anunciou o programa falando em testes. De fato, as últimas reformas do ensino nos Estados Unidos focaram na mensuração dos resultados com base em testes padronizados, que fracassaram redondamente conforme denunciou Diane Ravitch, em livro lançado em 2010, traduzido no Brasil em 2011 com o título *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação* (RAVITCH, 2011).

Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação entre 1991 e 1993 no governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos, reforma essa que, baseada em metas, introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após

20 anos defendendo esse modelo, Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. E ironicamente é esse mesmo modelo que vem sendo aplicado no Brasil. Trata-se de um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” que está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

Até aí a referência é a crise interna das instituições de ensino que afeta especificamente os processos pedagógicos. Entretanto, o quadro mais amplo da crise social já afeta diretamente as escolas. São constantes as notícias de depredações de escolas, circulação de drogas e atos de violência de tipos variados no interior das escolas públicas de educação básica. E também aqui não se trata de um fenômeno restrito aos países subdesenvolvidos. A mesma revista antes citada a respeito da crise do ensino nos Estados Unidos, relata também o quadro da violência instalada nas escolas americanas, que “obrigou a rede pública a contratar guardas e instalar sistemas de alarme e detectores de metal, para impedir a entrada de alunos armados”, à vista do fato de que, “segundo as estatísticas, a cada mês 5.200 professores e 280.000 alunos são agredidos fisicamente dentro das escolas” (*Sala de Aula*, 1990, nº 21, p. 32). E nesse caso também a situação vem se agravando exponencialmente nem sendo preciso recorrer às estatísticas, pois a própria mídia frequentemente noticia os casos de atiradores que provocam mortes em escolas americanas.

Socialismo e educação pública

Considerando a defesa enfática da educação pública pelo liberalismo, dir-se-ia que no socialismo tal posição, *a fortiori*, seria detectada. Isto porque, se o liberalismo, baseado na propriedade privada, situa a educação no âmbito da esfera pública, o socialismo, preconizando a abolição da propriedade privada e a conseqüente socialização dos meios de produção, seria

ainda mais enfático quanto ao caráter público da educação colocada sob a responsabilidade do Estado. Esta suposição é ainda reforçada se se considerar que o socialismo, enquanto regime de transição do capitalismo para o comunismo, coloca em posição central o papel do Estado no processo de transformação da própria base econômica da sociedade. Ora, se o Estado passa a exercer uma função econômica central no socialismo, coerentemente o seu papel na esfera educativa deveria ser reforçado. Assim se, à primeira vista, a defesa do controle estatal da educação pelo liberalismo poderia parecer estranha, do ponto de vista do socialismo essa posição resultaria incontestavelmente lógica. No entanto, não é o que se patenteia quando procedemos ao exame da história do socialismo, seja do ponto de vista de seus principais teóricos, seja do ponto de vista das lutas travadas pelas organizações operárias.

Efetivamente, os teóricos do socialismo, de Babeuf a Ferrer, passando por Owen, Cabet, Proudhon, Robin e mesmo Blanqui, manifestaram, via de regra, acentuada desconfiança no que respeita ao papel do Estado em matéria de educação. Por um lado, isso parece compreensível, seja porque os autores citados se alinham no âmbito das correntes anarquistas ou do socialismo utópico que preconizam a imediata destruição do Estado, seja porque a referida desconfiança tem como alvo o Estado real, isto é, o Estado burguês. Por outro lado, contudo, o próprio Marx participa também dessa desconfiança e, ao analisar a experiência de um Estado proletário objetivado na Comuna de Paris, avalia positivamente a iniciativa de desembaraçar a educação de toda interferência do Estado.

As reservas de Marx em relação ao papel do Estado na educação derivam do próprio entendimento construído pelos clássicos do marxismo sobre a essência do Estado. Este é compreendido como “força especial de repressão”, que se tornará supérfluo quando, superada a divisão da sociedade em classes com os antagonismos que lhe são inerentes, não haverá mais o que reprimir. Esse é o entendimento expresso por Marx na *Miséria da Filosofia* (MARX, 1985, p. 110), no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX e ENGELS, 1968, p. 46), em *O Dezoito Brumário* (MARX, 1978b, pp. 113-114) e em várias passagens de *A Guerra Civil em França* (*idem*, 1984), que descreve e interpreta a experiência da Comuna de Paris. O mesmo se diga de Engels no *Anti-Duhring* (ENGELS, 1976), de Lenin em *O Estado e a Revolução* (LENIN, 1977, tomo VII) e de Gramsci em *Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno* (GRAMSCI, 1976).

Entretanto, não se deve confundir as reservas em face do Estado com reservas em torno da educação pública. No *Manifesto do Partido Comunista* assim como nos debates

travados nos Congressos da I Internacional entre 1866 e 1869 e em 1875 na “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx se posiciona claramente em favor da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, o que implica o caráter público da educação. Em outros termos, admite-se que o ensino seja estatal, mas sem ficar sob o controle do governo, isto é, cabe ao Estado manter, fixar as regras de recrutamento dos professores, estabelecer as disciplinas a serem ensinadas e fiscalizar o cumprimento das normas, abstendo-se, porém, de controlar as atividades desenvolvidas, vale dizer, caberia aos próprios trabalhadores definir, de acordo com os seus interesses, os rumos do ensino, controlando, assim, o serviço relativo à educação.

Em síntese, dir-se-ia que o liberalismo, enquanto ideologia da burguesia no poder, podia definir sem reservas a responsabilidade do Estado em matéria de educação já que, por controlar o Estado, a burguesia estaria, dessa forma, controlando a educação. O socialismo, não tendo os trabalhadores o controle do Estado, só poderia definir com reservas o papel do Estado na educação, o que significa que a luta dos trabalhadores pelo controle da instrução se articulava com a luta mais ampla pelo controle do processo produtivo e do próprio Estado.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública

Parece, pois, que a situação em que nos encontramos repõe na ordem do dia uma divisa lançada vários anos atrás e que já havia sido esquecida: “socialismo ou barbárie”. Com efeito, este parece ser o dilema vivido pela educação pública na conjuntura atual. A cada dia vai ficando mais evidente que a sociedade capitalista cada vez mais se põe problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas implica, pois, a transformação das relações sociais vigentes, a construção de uma nova sociedade, o que recoloca em evidência, agora de forma radical, a questão do socialismo.

Nossa conclusão vai, portanto, na direção inversa à que tem sido propagada após o colapso da União Soviética. Esse fato apenas realçou a consistência da tese de Marx segundo a qual “nenhum modo de produção desaparece antes de ter esgotado todas as suas possibilidades” e que não é possível uma solução parcial, isto é, os problemas postos pelo capitalismo só são passíveis de solução em nível global. Portanto, o que se comprovou foi que a tentativa de se implantar o socialismo “num só país” se revelou inviável. Fracassou, pois, o socialismo como solução parcial; mas não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo como solução global. A verdade é que agora não há mais os problemas do socialismo paralelamente, em contraponto, aos problemas do capitalismo. Todos os problemas

do mundo de hoje são problemas *do* capitalismo. E precisam ser resolvidos, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria “socialismo”. Fora disto, a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais ineludível de se viabilizar as soluções preconizadas. Eis por que é possível afirmar que o dilema da educação pública na conjuntura atual se situa entre o socialismo e a barbárie.

Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo. E esse suicídio estará consumado se os golpistas conseguirem emplacar um de seus candidatos nas próximas eleições em outubro do corrente ano. Aí, legitimados pelas urnas, a democracia terá se matado a si mesma, pois o atual Estado de exceção com todas as arbitrariedades que vêm sendo cometidas ao arrepio da Constituição e recorrendo a leis que se converteram em instrumentos do exercício do arbítrio, continuará vigorando pela ação de agentes que irão se vangloriar de terem sido eleitos democraticamente. É verdade, porém, que poderemos contrapor-lhes que se trata de uma democracia mutilada por regras do jogo espúrias excluindo da disputa por meio de condenação sem provas o candidato que tinha a preferência majoritária da população. Assim, já tivemos uma democracia ultra restrita na República Velha com as eleições a bico de pena substituindo o voto censitário do Império; a democracia restrita da República populista que, quando ameaçava ampliar-se, foi vitimada por um golpe militar que instituiu uma democracia excludente; e agora é imposta ao povo brasileira uma democracia suicida. E, numa democracia suicida a morte da educação pública está mais do que anunciada.

É contra esse estado de coisas que precisamos lutar. É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber

por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. É esta a luta em que está empenhada a pedagogia histórico-crítica que põe como finalidade precípua da escola a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico.

THE DEFENSE OF PUBLIC SCHOOL IN HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE IN TIMES OF DEMOCRATIC SUICIDE

ABSTRACT: This article addresses the defence of the public school from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, placing the theme from the main theoretical-political conceptions: classical liberalism, renewed (Keynesian) liberalism, neoliberalism and socialism, treated in conjunction with the issue of public school in its manifestation in capitalist society. As a conclusion, it is made clear that in the historical-critical perspective the challenge posed by capitalist society to public education can only be faced in a proper sense with the overcoming of this form of society. The struggle for public school coincides, therefore, with the struggle for socialism.

Keywords: Education; Historical-critical pedagogy; Defence of the public school

LA DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA EN PERSPECTIVA HISTÓRICO- CRÍTICA EN TIEMPOS DE SUICIDIO DEMOCRÁTICO

RESUMEN: Este artículo aborda la defensa de la escuela pública desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, ubicando el tema desde las principales concepciones teórico-políticas: liberalismo clásico, liberalismo renovado (keynesiano), neoliberalismo y socialismo, tratado en conjunto con el tema de la escuela pública en su manifestación en la sociedad capitalista. Como conclusión, se aclara que en la perspectiva histórico-crítica el desafío que plantea la sociedad capitalista a la educación pública sólo puede afrontarse en sentido propio con la superación de esta forma de sociedad. La lucha por la escuela pública coincide, por tanto, con la lucha por el socialismo.

Palabras llave: Educación; Pedagogía histórico-crítica; Defensa de la escuela pública.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. *A Divisão do Trabalho Social*. Lisboa: Presença, 1977.

ENGELS, F. *Anti-Duhring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FIORI, J. L. “Globalização, hegemonia e império”. In: TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís (Org.). *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOLHA DE S. PAULO, 03-06-91 e 10-07-91.

GRAMSCI, A. *Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LENIN, V. I. *Obras escogidas*. Tomo VII. Moscou: Progresso, 1977.

LOCKE, J. Segundo Tratado sobre o Governo. *Os Pensadores* (Locke). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Textos I*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MARX, K. *Capítulo VI (inédito), O Capital, Livro I*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978a.

MARX, K. *O Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

MARX, K. *A Guerra Civil em França*. Lisboa: Avante, 1984.

MARX, K. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. *Teorias da Mais-Valia* (Livro 4 de *O Capital*). 3 vols. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.

ORTEGA y GASSET, J. *A Rebelião das Massas*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1962.

RAVITCH, D. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

REVISTA SALA DE AULA, nºs 21, 18, 26 e 24. São Paulo : Abril Cultural, 1990.

ROUSSEAU, J.-J. *Du Contrat Social*. Paris (Mayenne): Aubier Montaigne, 1976.

SANTOS, J. F. *O Que É Pós-moderno?* São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, D. “Neoliberalismo ou pó-liberalismo: educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”. In: VELLOSO, J.; MELLO, G.N.; WACHOWICZ, L.A; et alii. *Estado e educação*. Campinas, Papirus/CEDES; São Paulo, ANDE, ANPEd, 1992.

SAVIANI, D. O dilema produtividade-qualidade na Pós-graduação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010. ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.723>

SCHWARTZ, G. *Keynes*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHULTZ, T. *O Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, T. *O Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, A. *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, 2 vols.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Coleção “Os Economistas”. São Paulo: Nova Cultural, 1996, 2 vols.

ZANOTTI, L. J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Eudeba, 1972.

Submetido em: Janeiro/2019.

Aprovado em: Abril/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.