

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA MARXISTA DA DEPENDÊNCIA:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA RELACIONAR NOSSA FORMAÇÃO SOCIAL À
EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y TEORÍA MARXISTA DE LA DEPENDENCIA:
PRIMERAS APROXIMACIONES PARA RELACIONAR NUESTRA FORMACIÓN
SOCIAL CON LA EDUCACIÓN EN BRASIL**

**HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE MARXIST THEORY OF
DEPENDENCE: FIRST APPROACHES TO RELATING OUR SOCIAL FORMATION
TO EDUCATION IN BRAZIL**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.58598>

Leonardo Kaplan¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo iniciar um programa de pesquisas de articulação entre as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Marxista da Dependência (TMD). Essa tentativa para que estas teorias dialoguem compreende que com os aportes da TMD é possível aprofundar questões colocadas pela PHC. Entende-se a PHC como uma teoria pedagógica marxista, sem, no entanto, ser uma teoria acabada. Sendo esta uma pedagogia revolucionária pensada no contexto brasileiro, por que não se debater sobre a formação social brasileira? Como o país se insere na economia mundial e quais os rebatimentos disto para a educação escolar, em particular, nesta sociedade? Categorias como Estado dependente, superexploração do trabalho e transferência de valor são fundamentais nesse sentido.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Teoria marxista da dependência. Estado dependente. Teorias pedagógicas. Políticas educacionais.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo iniciar un programa de investigación que articule las formulaciones de la Pedagogía Histórico-Crítica (APS) y la Teoría Marxista de la Dependencia (TMD). Este intento de dialogar entre estas teorías entiende que con los aportes de TMD es posible profundizar en las cuestiones planteadas por la APS. La APS se entiende como una teoría pedagógica marxista, sin ser, sin embargo, una teoría terminada. Dado que se trata de una pedagogía revolucionaria diseñada en el contexto brasileño, ¿por qué no discutir la formación social brasileña? ¿Cómo encaja el país en la economía mundial y cuáles son las consecuencias de esto para la educación escolar, en particular, en esta sociedad? Categorías como el Estado dependiente, la superexplotación del trabajo y la transferencia de valor son fundamentales en este sentido.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Teoría marxista de la dependencia. Estado dependiente. Teorías pedagógicas. Políticas educativas.

Abstract: This article aims to initiate a research program articulating the formulations of Historical-Critical Pedagogy (PHC) and the Marxist Theory of Dependency (TMD). This attempt for these theories to dialogue understands that with TMD's contributions it is possible to delve deeper into questions raised by PHC. PHC is understood as a Marxist pedagogical theory, without, however, being a finished theory. Since this is a revolutionary pedagogy designed in the Brazilian context, why not discuss Brazilian social formation? How does the country fit into the world economy and what are the consequences of this for school education, in particular, in this society? Categories such as the dependent state, super-exploitation of labor and transfer of value are fundamental in this sense.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Marxist dependency theory. Dependent state. Pedagogical theories. Educational policies.

Introdução

A proposta deste artigo é iniciar um processo de articulação entre as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Marxista da Dependência (TMD). Essa tentativa para que estas teorias dialoguem parte do entendimento de que com os aportes da TMD é possível aprofundar questões colocadas pela PHC. Entende-se aqui que a PHC é uma teoria pedagógica marxista, a mais avançada em termos teórico-metodológicos e político-ideológicos em circulação no Brasil, sem, no entanto, ser uma teoria acabada. Aliás, o próprio marxismo segue em desenvolvimento. Considera-se acertada e atual a afirmação de Lenin (2023, p. 53), em *Nosso programa*, escrito em setembro de 1899 para a *Rabotchaia Gazeta*:

Defender essa teoria que, segundo nossa mais profunda convicção, é a verdadeira, contra os ataques infundados e contra as tentativas de alterá-la não significa, de modo algum, ser inimigo de toda crítica. Não consideramos, absolutamente, a teoria de Marx como algo acabado e intocável; estamos convencidos, pelo contrário, de que esta teoria não fez senão fixar as pedras angulares de toda a ciência que os socialistas *devem fazer avançar* em todas as direções, sempre que não queiram ficar para trás na vida. Acreditamos que o desenvolvimento *independente* da teoria de Marx é particularmente necessário para os socialistas russos, porque essa teoria fornece apenas *diretrizes gerais* que se aplicam *em particular* na Inglaterra de modo diferente que na França; na França de modo diferente que na Alemanha; na Alemanha de modo diferente que na Rússia (grifos no original).

É nesse sentido que o próprio Lenin (1986) afirma a importância de empreender uma “análise concreta de situações históricas bem definidas” (p. 139), pois “a essência mesma, a alma viva do marxismo” é “a análise concreta de uma situação concreta” (p. 140). Já que no método materialista histórico-dialético, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 258), cabe ir dos níveis mais abstratos de análise aos mais concretos e captar as determinações destas sociedades capitalistas concretas. Seguindo essa consideração teórico-metodológica, considerando que a PHC é uma teoria pedagógica revolucionária pensada no contexto da sociedade brasileira, por que não chegar ao debate sobre a formação social brasileira? Como o Brasil se insere na economia mundial, no sistema capitalista internacional, e quais os rebatimentos disto para a educação, em geral, e para a educação escolar, em particular, na sociedade brasileira? Defendemos aqui o resgate das formulações da TMD, elaborada por pensadores latino-americanos, com protagonismo dos brasileiros Ruy Mauro Marini (2011; 2014), Theotonio dos Santos (2018) e Vânia Bambirra (2015).

A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica crítico-emancipatória ou revolucionária

A Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada no contexto da ditadura empresarial-militar no Brasil, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a partir da supressão (*Aufhebung*) das teorias pedagógicas não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Produtivista) e das teorias crítico-reprodutivistas da educação (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista) na direção da produção de uma teoria pedagógica revolucionária (Saviani, 2008, 2021).

No confronto com as teorias anteriormente citadas, Saviani (2008a, p. 12) identifica o surgimento, de perspectivas contra-hegemônicas, desde a Primeira República (1890-1920), na Era Vargas (1930-1950), chegando ao período de hegemonia do produtivismo (1960-2008). Enquanto as teorias pedagógicas não-críticas “procuraram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente”, as teorias críticas “buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”. Assim,

As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.

No processo de elaboração de uma pedagogia verdadeiramente crítica, Saviani (2017, p. 715) elenca três momentos que esta deve conter: (1) aproximação ao objeto “educação” em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; (2) contextualização crítica das teorias hegemônicas; (3) elaboração e sistematização de uma teoria efetivamente crítica. No primeiro momento, deve-se “apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação”. Por sua vez, no segundo momento, busca-se “empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando o campo da educação”. Assim,

O papel da teoria crítica – isto é, aquela que, por colocar-se na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica. Em suma, a desmontagem das teorias hegemônicas se movimenta na luta pela hegemonia, que consiste em um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes expressos nas teorias hegemônicas aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não lhes são inerentes, e rearticulá-los em torno dos interesses populares que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada (Saviani, 2017, p. 715)

Por fim, como um terceiro momento, cabe, enfim, “elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2017, p. 715). Embora o processo se inicie no primeiro momento, é só no terceiro momento que “a formulação e sistematização da teoria ocorre”.

Nesse sentido, Saviani aponta para a unidade entre a “pedagogia dialética” e a “psicologia dialética”, ou seja, entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural posto que ambas têm em comum o mesmo método, o materialismo histórico-dialético.

Dialética educação-estrutural social: modo de produção e formação social

Saviani (2008) adota como critério central para caracterizar as teorias da educação como críticas ou não-críticas, a relação que as mesmas estabelecem entre a educação e a estrutura social. Assim, as teorias não-críticas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (p. 5). Conforme as pesquisas de Marcelo Medeiros (2023) sobre a desigualdade no Brasil, é um erro pensar que investir em educação, por si só, desvinculada de mudanças estruturais na sociedade, resolveria no combate à pobreza ou na diminuição profunda da desigualdade. Segundo as conclusões de seus estudos,

educação fundamental é pouco, mesmo se o objetivo for apenas o combate à pobreza. Seria necessário avançar na universalização do ensino médio em toda a força de trabalho. A massificação do ensino secundário teria efeitos maiores, todavia cerca de dois terços da pobreza atual permaneceriam. (...) Massificar o ensino secundário custa caro. Seria a educação a melhor alternativa para o combate à pobreza em termos de custo-efetividade? No curto prazo, talvez não. Assim como a política de salário mínimo, a política educacional tem custos e benefícios diluídos entre vários grupos sociais. No entanto, isso não deve ser argumento suficiente para que investimentos educacionais sejam deixados de lado. Políticas desse tipo não tem como objetivo único o combate à pobreza (p. 172-173).

Mesmo em um nível muito mais elevado de escolarização, segundo estimativas de Medeiros (2023a), “se todos os trabalhadores brasileiros tivessem doutorado, maior nível educacional concebível, nenhum país do mundo consegue chegar, vagamente, perto disso, (...) a desigualdade [salarial] não ia cair 20% do que ela é hoje”, “sem discutir rendimentos de capital, a desigualdade salarial, só mercado de trabalho”², “não estou subestimando que 20% seria uma coisa muito boa, é claro, mas ter doutorado todo mundo está muito distante da possibilidade real (...) então, só pra dar uma dimensão dessas magnitudes”.

Por sua vez, as teorias críticas da educação são assim chamadas “uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2008, p. 5). É nesse movimento dialético que se constitui a pedagogia histórico-crítica:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 2008, p. 52-53)

Ao se tratar da estrutura social, a categoria modo de produção é central para compreendermos as sociedades humanas e suas formas de relação com o restante da natureza. Por meio desta, é possível pensar os modos como os seres humanos produzem sua existência, organizados em sociedades, o que implica considerar as forças produtivas e as relações sociais de produção.

A categoria modo de produção está presente na obra marxiana e engelsiana em diversos textos, tais como *A ideologia alemã* (Marx; Engels, 2007), o prefácio à *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 2008), em *Formas que precederam a produção capitalista* (Marx, 2011) e no próprio *O Capital* (Marx, 2011a), ainda que esta expressão não tenha sido “usada num sentido único e coerente por Marx” (Bottomore, 2001, p. 267). Em alguns textos, Marx e Engels chegam a indicar e a diferenciar modos de produção: modo de produção primitivo (ou antigo ou comunismo primitivo), modo de produção asiático (expressão cunhada em seus artigos sobre Índia e China), escravismo, feudalismo, burguês (ou capitalismo) e comunismo, perpassando questões como as formas de propriedade, as relações de produção, as relações familiares e comunitárias, relações de dominação, e as relações entre os indivíduos e a terra. A relevância destes escritos é fortalecer a importância de não essencializarmos as relações entre ser humano e natureza, tomando-a em sua dimensão social e histórica.

Em termos das relações entre modo de produção e educação, segundo Saviani (2021a, p. 189-190),

o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas de produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca até as formas de consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também vai variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. Assim, a educação vigente no comunismo primitivo terá características diversas em relação àquela produzida no âmbito do modo de produção asiático, antigo, feudal ou no modo burguês moderno, isto é, capitalista.

Por isso, a “pedagogia histórico-crítica foi construída baseando-se no conceito de modo de produção, em sua acepção marxiana”, “pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação” (Saviani, 2021a, p. 190).

Deste modo, a pedagogia histórico-crítica vem caracterizando, acertadamente, a sociedade atual nos marcos do modo de produção capitalista, definida “pelo domínio do capital”, “uma sociedade de mercado, burguesa, capitalista” (Saviani, 2019, p. 110-111). Em obras centrais de elaboração desta teoria pedagógica, isto pode ser identificado. Assim, a categoria modo de produção tem sido mobilizada em obras importantes da Pedagogia Histórico-Crítica. Certamente, uma análise mais profunda acerca de sua apropriação e dos nexos entre modo de produção, educação e revolução mereceria ser feita.

A problemática que se pretende desenvolver nesse artigo é que, embora tenha se tornado o modo de produção dominante globalmente, o capitalismo, desde sua gênese e disseminação, não é igual em todas as regiões do planeta. Em particular, no caso da América Latina, e, especificamente, do Brasil, há uma longa tradição de debates acerca do caráter da formação social. Entretanto, este conjunto de discussões, sobretudo desde os anos 1920, raramente é trazido à baila nas produções envolvendo a pedagogia histórico-crítica. E defende-se aqui a necessidade de aprofundar a compreensão acerca do caráter da formação social brasileira como condição de um entendimento mais acurado acerca tanto das teorias pedagógicas quanto das políticas públicas de educação no Brasil.

Formação social capitalista dependente e suas determinações na educação no Brasil

Apesar da pertinência do conceito de modo de produção, nas sociedades empíricas e concretas, as relações sociais nunca se dão de forma pura; na verdade, estão combinadas com relações de outros modos de produção, isto é, sempre há um que predomina sobre os demais. Assim, o modo de produção capitalista nunca se encontra em sua forma pura na sociedade. Está combinado com diversos tipos de relações sociais. Essa combinação se denomina formação econômico-social (ou apenas formação social), termo que permite compreender aquilo que há de específico e irrepitível em cada sociedade e o que existe de comum e genérico em relação às demais sociedades. Este conceito permite articular o geral e o particular do capitalismo, a lógica e a história, o gênero e a espécie, o comum e o irrepitível (Kohan, 2005). De forma didática, a formação econômico-social corresponderia ao tipo de sociedade determinada por uma história e por relações sociais particulares (Harnecker; Uribe, 1979, p. 48). Conforme Poulantzas (1986, p. 14-15, grifos do autor),

O modo de produção constitui um objeto abstrato-formal que, no sentido rigoroso do termo, não existe na realidade. Os modos de produção capitalista, feudal, escravagista constituem igualmente objetos abstratos-formais, visto também não possuírem essa existência. De fato, existe apenas uma formação social historicamente determinada, isto é, um todo social - no sentido mais vasto - em um dado momento da sua existência histórica: a França de Louis Bonaparte, a Inglaterra da revolução industrial. Contudo, uma formação social, objeto concreto-real, apresenta, como Lenin demonstrou no Desenvolvimento do capitalismo na Rússia, uma combinação particular, uma superposição específica de vários modos de produção "puros" (...) A própria formação social constitui uma unidade complexa com dominância de um certo modo de produção sobre os outros que a compõem.

Uma série de autores já produziram importantes contribuições sobre a formação social brasileira. Uma boa compilação com textos sobre vinte e cinco destes autores, escritos por estudiosos dos mesmos, é o livro *Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados* (Pericás; Secco, 2014), que dá a dimensão da vastidão e da diversidade de interpretações que já foram feitas sobre este tema. Outra obra que compila contribuições de diversos intelectuais sobre a formação social brasileira, neste caso, inseridos nos debates sobre a revolução brasileira é *Caninbos da Revolução Brasileira* (Pericás, 2019). Se no primeiro caso, há, dentre os autores, não apenas os ligados à tradição marxista como também outros do chamado campo progressista ou de esquerda, a segunda obra é mais voltada às diversas formulações dentro do campo marxista para se compreender a formação social brasileira e as implicações para se construir a revolução socialista aqui. Nosso desafio aqui é resgatar alguns autores brasileiros, sobretudo de tradição marxista, que se dedicaram a fazer diferentes análises acerca da formação social brasileira, em especial para pensarmos o papel da educação para o desenvolvimento da sociedade brasileira, conservando ou superando as relações sociais historicamente estabelecidas.

Em sua longa, densa e necessária introdução ao conjunto de textos presentes na coletânea, Pericás (2019) sintetiza, brilhantemente, os debates teóricos e políticos sobre a revolução brasileira entre as décadas de 1920 e 1980. Ele inicia contrapondo duas abordagens distintas sobre a revolução brasileira, como:

um processo de longa duração (e, dentro dele, a construção gradual de um arcabouço político e ideológico), caracterizado pelas mudanças ocorridas na lenta transição de um país essencialmente rural para o urbano; um “projeto de modernização” das estruturas econômicas internas liderado por setores da burguesia, principalmente através da industrialização; a superação do passado colonial e a edificação e consolidação da “nação”; ou uma possível ruptura radical e estrutural com o imperialismo, com as relações de classe assimétricas e com a submissão e dependência do país no campo internacional (p. 9).

Em síntese, as duas correntes se contrapõem no seguinte aspecto:

por um lado, há a constatação da marcha paulatina (com impulsos ocasionais) do capitalismo no plano interno (e o vislumbre de saltos qualitativos dentro desse sistema), a partir do desenvolvimento das forças produtivas e diversificação econômica (dando maior autonomia decisória e margem de manobra ao Estado nacional na esfera externa); por outro, um empreendimento radical que romperia com o sistema implantado e consolidado em nosso território, desembocando, em última instância, no socialismo, ao alterar profundamente as prioridades sociais por meio da incorporação dos setores populares como protagonistas da nova etapa e da elevação, nesse ínterim, do nível material e cultural das massas (Pericás, 2019, p. 9).

Na introdução (Pericás, 2019), são citados ao menos trinta autores dentre os intelectuais que trouxeram contribuições sobre a formação social brasileira, a grande maioria inserida na tradição marxista, dentre os quais destacamos Otávio Brandão, Luiz Carlos Prestes, Mário Pedrosa, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodr e, Celso Furtado, Carlos Marighella, Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini, V ania Bambirra e Theot onio dos Santos. Al em destes, s ao mencionados mais de oitenta nomes como Jacob Goerender, João Amazonas, Gregório Bezerra, Maurício Grabois, Apol nio de Carvalho, Dinarco Reis, Ana Montenegro, Diógenes de Arruda Câmara, Pedro Pomar, Clóvis Moura, Eder Sader, Darcy Ribeiro, e outros mais contemporâneos como Leandro Konder, Marcos del Royo, Augusto Buonicore, Plínio de Arruda Sampaio Júnior, Marly Vianna, Anita Leocádia Prestes. Acrescentaria a essa já extensa lista os nomes de Francisco de Oliveira (2013) e de Sérgio Silva (1976). Em recente publicação, Mascaro (2024) aglutina o pensamento social brasileiro em três caminhos principais que reuniriam “ideias e teorias variadas” com “algum traço teórico próximo” (p. 13): as interpretações liberais (dentre as quais, cita Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro), as não liberais (citando Gilberto Freyre, Guerreiro Ramos e Darcy Ribeiro) e as interpretações críticas (dentre as quais os marxistas Caio Prado, Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes).

Em resumo, mais de uma centena de intelectuais, muitos vinculados à tradição marxista, se dedicaram desde os anos 1920 até os dias de hoje a escrever sobre o tema da revolução brasileira, passando o debate sobre a formação social brasileira e nenhum deles é trazido de forma nuclear para a compreensão da sociedade brasileira nas principais obras dedicadas à teoria pedagógica revolucionária no Brasil, a pedagogia histórico-crítica.   partindo desta enorme lacuna que se justifica esse artigo.

Dentre as linhas gerais das formulações acerca da formação social brasileira, duas se destacam, cada qual com um conjunto de autores com algumas divergências em seu interior, mas com duas concepções básicas em termos gerais: uma primeira, que considera ter havido uma espécie de feudalismo, semi-feudalismo e/ou semicolonialismo; e uma outra que nega o predomínio do caráter feudal e afirma a hegemonia das relações capitalistas de produção no Brasil. Da primeira concepção, decorreu uma

estratégia de pensar a revolução de modo etapista, no sentido de completar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil para então se avançar rumo a uma revolução socialista. Para a segunda formulação, o caráter da revolução já seria socialista.

No caso do marxismo, o tema poderia ser apresentado tanto como um curso que obrigatoriamente passaria por “etapas” definidas quanto como um fenômeno permanente, ininterrupto, seguindo diretamente para o socialismo (neste caso, as tarefas “democrático-burguesas” seriam cumpridas pela direção das massas trabalhadoras). Se alguns viam a necessidade de se eliminar os “restos feudais” no campo e promover o capitalismo no país, houve também aqueles que negavam o caráter “feudal” das relações no agro e reconheciam a dinâmica capitalista no território brasileiro (dentro da lógica do mercado mundial e da acumulação primitiva) desde o período colonial (Pericás, 2019, p. 11-12).

Dentro da primeira concepção, a de que havia “restos feudais” a serem superados por uma revolução democrático-burguesa, estavam intelectuais como Otávio Brandão, Astrojildo Pereira, Leôncio Basbaum, Nelson Werneck Sodré, Alberto Passos Guimarães, Diógenes de Arruda Câmara, Pedro Pomar, entre outros. Por sua vez, defenderam a segunda perspectiva, de que, por já se tratar no Brasil de uma formação social com predomínio das relações capitalistas de produção, o caráter da revolução já seria socialista, nomes como Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Luiz Alberto Moniz Bandeira, Erico Sachs, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotonio dos Santos, Sérgio Silva, Francisco de Oliveira e outros. Estes debates ocorreram no interior dos partidos e organizações políticas; e em revistas, livros e periódicos, ao longo das décadas. A primeira concepção, inclusive, desembocou na estratégia nacional-democrática encampada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), “com idas e vindas, da segunda metade dos anos 1930 aos anos 1990” e na estratégia democrático-popular “hegemônica no Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de meados dos anos 1980” (Iasi; Figueiredo; Neves, 2019, p. 15). Em síntese, tais estratégias tinham como pontos comuns:

a suposição da imaturidade de determinada formação econômico-social (em nosso caso, a brasileira) para o engajamento aberto e imediato em uma transformação socialista; como consequência, a auto interdição da propaganda aberta, e da implementação propriamente dita em eventuais situações de governo, de medidas que caminham inequivocamente em tal direção; o compromisso com o fortalecimento dos componentes democrático-burgueses da sociedade em que se atua, supostamente para que se amadureçam as condições, objetivas e subjetivas, para uma futura possibilidade de superação do capitalismo (Iasi; Figueiredo; Neves, 2019, p. 15).

Defende-se aqui a necessidade de aprofundamento das discussões sobre o caráter da formação social brasileira tendo em vista que tal caracterização tem implicações na elaboração da estratégia política a ser adotada, bem como na compreensão do papel da educação, mais especificamente, neste complexo processo. Conforme indicam as pesquisas de Andrade (2019; 2022), a estratégia democrático popular, ao se tornar hegemônica no PT, “já na década de 1990, era possível observar a defesa de parcerias com o empresariado nas resoluções do Partido dos Trabalhadores” (Andrade, 2019, p. 380), resultando em políticas e programas orientados por esta lógica, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011; o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014; o documento Pátria Educadora, a Base

Nacional Comum Curricular, em 2015, entre outros, analisados por este autor, e que “representam uma espécie de ponto de chegada da trajetória petista, no amoldamento progressivo ao projeto burguês de educação e de sociedade”. Concordamos com Andrade (2019, p. 380), quando defende a “relevância de entender seus pressupostos e sua relação com as demandas do capital”.

Contribuições da Teoria Marxista da Dependência para a Pedagogia Histórico-Crítica

Embora o capitalismo tenha se tornado o modo de produção hegemônico, ele assume particularidades ao redor do mundo, havendo, na América Latina, um capitalismo sui generis, com leis e tendências próprias, além das gerais, conformando o capitalismo dependente. De acordo com os autores da Teoria Marxista da Dependência, o capitalismo como sistema mundial se estrutura de maneira heterogênea, o que denota seu caráter de desenvolvimento desigual e combinado, conforme formulação de Lenin. Esta teoria nasceu no seio dos debates entre as organizações revolucionárias dos anos 1960, no Brasil, no interior da Organização Comunista Marxista-Leninista-Política Operária (OCML-PO), também conhecida como OCML-Polop. Foi a partir de críticas às concepções do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), do PCB, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), as quais, a despeito de suas diferenças, desembocavam na estratégia etapista nacional-democrática para a revolução no Brasil, que um grupo de intelectuais e militantes políticos vieram a elaborar a Teoria Marxista da Dependência.

As interpretações dependentistas sobre o capitalismo latino-americano foram inauguradas em 1965 com o livro *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*, de André Gunder Frank. Nesta obra,

Gunder Frank resgata a noção de totalidade (Assadourian, 1971, p. 47-82) ao definir o subdesenvolvimento, ou o desenvolvimento do capitalismo na periferia, como parte do mesmo sistema e da mesma “etapa” de expansão e desenvolvimento do modo de produção capitalista como um todo. Do ponto de vista político, essa tese servia aos propósitos daqueles que defendiam estar a revolução socialista na ordem do dia na América Latina, contrariando a ideia dos defensores da necessidade de uma revolução democrático-burguesa com antecedência aos anseios socialistas (Wasserman, 2017, p. 118).

Esta é uma abordagem que permite compreender o sistema capitalista como uma totalidade e que o desenvolvimento de algumas regiões implica o subdesenvolvimento e a dependência de outras.

Quanto à heterogeneidade do sistema capitalista mundial, Osorio (2012) indica sua estruturação entre centros, semiperiferias e periferias ou, considerando o estágio de desenvolvimento do mesmo, entre economias imperialistas (EUA e Alemanha como exemplos), semiperiferias imperialistas (como a Espanha), subimperialismos dependentes (Brasil e África do Sul), economias dependentes (Peru e Chile) e periferias (países africanos).

Seguindo esse caminho, os brasileiros Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e outros intelectuais de outros países latino-americanos elaboraram o que ficou conhecido como Teoria Marxista da Dependência (TMD). Isso se deu no período em que o trio brasileiro esteve exilado no Chile, em decorrência da ditadura empresarial-militar, quando Theotônio dos Santos

coordenou o Centro de Estudos Socioeconômicos (CESO) da Universidad de Chile. Após ter sido produzida a partir do final da década de 1960, a TMD vem sendo retomada nas últimas décadas nos meios acadêmicos e políticos como uma forma de buscar compreender a conjuntura recente buscando referências nas formações sociais latino-americanas.

Na perspectiva analítica da TMD, Osorio (2019) propõe os seguintes níveis de abstração e concreção para a compreensão da realidade social, tomados enquanto totalidade, dos mais gerais aos mais singulares: (i) modo de produção capitalista; (ii) sistema mundial capitalista (divisão internacional do trabalho, intercâmbio desigual e outras transferências de valor); (iii) formas de capitalismo (capitalismo desenvolvido e imperialista, capitalismo dependente e periférico); (iv) padrões de reprodução de capital; (v) formação econômico-social; (vi) conjuntura. Assim, partindo de uma abordagem marxista, é necessário indicar que há diferentes níveis de análise, “uns mais abstratos, outros mais concretos, com categorias próprias em cada nível, mas interrelacionadas no corpus teórico que os constitui, os quais buscam dar conta de problemas de reflexão específicos” (Osorio, 2012, p. 38).

O maior grau de abstração entre esses níveis de análise refere-se à sua capacidade de apreender relações sociais e processos que fundamentam a realidade social, para o que é necessário deixar de lado certos aspectos do movimento histórico a fim de compreender sua essência. Assim, a maior abstração é fortemente histórica, na medida em que aponta a essência daquelas relações e processos. Em níveis de menor abstração, tais relações e processos vão se tornando mais complexos e passam a apresentar novas características históricas, porque sua essência se expressa sob novas e diversas formas e particularidades. (...) Quanto maior a concretude, mais variada se torna a realidade e, devido à fetichização dominante, com uma elevada capacidade de ocultar as relações sociais que a constituem (Osorio, 2012, p. 38).

Embora os conceitos e categorias marxistas, as leis e tendências gerais permaneçam válidas e vigentes nas formações sociais dependentes, há que se observar que a especificidade do padrão de reprodução do capital implica em leis e tendências particulares, o que exige categorias próprias de análise para o capitalismo dependente:

Nos marcos da dialética do desenvolvimento capitalista mundial, o capitalismo latino-americano reproduziu as leis gerais que regem o sistema em seu conjunto, mas, em sua especificidade, acentuou-as até o limite. A superexploração do trabalho em que se funda o conduziu finalmente a uma situação caracterizada pelo corte radical entre as tendências inerentes ao sistema - e, portanto, entre os interesses das classes por ele beneficiadas - e as necessidades mais básicas das grandes massas, que se manifestam em suas reivindicações por trabalho e consumo. A lei geral da acumulação capitalista, que implica a concentração da riqueza num polo da sociedade e o pauperismo absoluto da grande maioria do povo, se expressa aqui com toda brutalidade, colocando na ordem do dia a exigência de formular e praticar uma política revolucionária, de luta pelo socialismo (Marini, 2014, p. 63).

Dentro desta teoria, algumas categorias foram desenvolvidas para “explicar processos e tendências específicos no âmbito da totalidade integrada e diferenciada que é o capitalismo mundial” (Luce, 2018, p. 9), dentre elas: superexploração da força de trabalho, transferência de valor, cisão nas fases do ciclo do capital, padrão de reprodução do capital, Estado dependente, subimperialismo e dependência.

Por superexploração do trabalho, Marini (2011, p. 149-150) compreende que, no capitalismo dependente, em decorrência da troca desigual, “o trabalho é remunerado abaixo de seu valor” por meio de três mecanismos básicos (normalmente, combinados) - “a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho”.

Em termos da transferência de valor como intercâmbio desigual, “ou a não-identidade entre a magnitude do valor produzido e a do valor apropriado”, em decorrência de uma “tendência sistemática e estrutural que atua sobre a realidade do capitalismo dependente, no âmbito da lei do valor na economia mundial” (Luce, 2018, p. 47), segundo Osorio (2019, p. 44),

(...) à medida que as produções capitalistas amadurecem, do ponto de vista do valor, gera-se um processo que envolve transferências de valor das economias produtoras de bens primários para as economias produtoras de bens industriais, como resultado da maior composição orgânica destas últimas; transferências que estabelecem preços de produção que têm como referência o estabelecimento de taxas médias de lucro a nível do mercado mundial (tradução livre nossa).

Luce (2018) identifica quatro formas pelas quais ocorre esse processo: (i) a deterioração dos termos de intercâmbio; (ii) o serviço da dívida (remessas de juros); (iii) as remessas de lucros, *royalties* e dividendos; (iv) a apropriação de renda diferencial e de renda absoluta de monopólio sobre os recursos naturais. Infelizmente, por razões de limites de espaço, não aprofundaremos essas questões aqui.

O padrão de reprodução do capital é uma categoria que

surge para dar conta das formas como o capital se reproduz em períodos históricos específicos e em espaços geoterritoriais determinados, tanto no centro como na semiperiferia e na periferia, ou em regiões no interior de cada um deles, considerando características de sua metamorfose na passagem pelas esferas da produção e da circulação (como dinheiro, meios de produção, força de trabalho, novas mercadorias, dinheiro incrementado), integrando o processo de valorização (incremento do valor e do dinheiro investido) e sua encarnação em valores de uso específicos (calças, rádios, celulares, tanques de guerra), assim como as contradições que esses processos geram (Osorio, 2012, p. 40-41).

Desse modo, a categoria padrão de reprodução do capital permite estabelecer “mediações entre os níveis mais gerais de análise (modo de produção capitalista e sistema mundial) e os níveis menos abstratos ou histórico-concretos (formação econômico-social e conjuntura)”. Isto permite se apropriar “dos aportes conceituais e metodológicos presentes nos níveis mais abstratos, mas exige aportes conceituais e metodológicos que lhe são próprios” (p. 41). Osorio (2012, p. 41, grifos do autor) prossegue, afirmando que

A reprodução do capital assume formas diversas em diferentes momentos históricos, devendo se readaptar às mudanças produzidas no sistema mundial e na divisão internacional do trabalho, reorganizando a produção sobre novos eixos de acumulação e/ou valores de uso. Isso permite historicizar a reprodução do capital e diferenciar os padrões que se estabelecem.

Historicizar a reprodução do capital implica compreender as condições que tornam possível o ascenso e o auge de um padrão, assim como seu declínio e crise, ao mesmo tempo que se consideram os momentos de transição, nos quais um antigo padrão não

termina de desaparecer ou constituir-se em padrão subordinado e outro novo não termina de amadurecer ou converter-se em padrão dominante.

Historicamente, Osorio (2012) identifica os seguintes padrões dominantes de reprodução do capital na América Latina e suas respectivas etapas de transição: a) padrão agromineiro exportador (até a segunda década do século XX); b) etapa de transição (primeira metade dos anos 1930); c) padrão industrial (segunda metade dos anos 1930), etapa internalizada e autônoma (até os anos 1940) e etapa de integração ao capital estrangeiro (desde os anos 1950); d) etapa de transição (de meados dos anos 1970 aos anos 1980); e) padrão exportador de especialização produtiva (de meados dos anos 1980 até o presente). Rolemberg (2024, p. 15) buscou apreender as características do padrão exportador de especialização produtiva brasileiro, constatando a “marcante e crescente presença do capital estrangeiro”, “o aumento do hiato tecnológico e a reprimarização da pauta exportadora, a vigência de uma dinâmica de acumulação com base em baixos salários (...) e a orientação crescente da economia para os mercados externos”.

Por subimperialismo, os autores da TMD o veem como uma forma de integração do país ao sistema imperialista, traduzida "no impulso da economia brasileira em direção ao exterior, no afã de compensar sua incapacidade de ampliar o mercado interno através da conquista de mercados já formados, principalmente na América Latina", indicando que "esta forma de imperialismo conduz, no entanto, a um subimperialismo" (Marini, 2014, pp. 156-157). Neste sentido,

O capitalismo brasileiro se orientou assim, rumo a um desenvolvimento monstruoso, posto que chega à etapa imperialista antes de ter conquistado a transformação global da economia nacional e em uma situação de dependência crescente frente ao imperialismo internacional. A consequência mais importante desse fato é que, ao contrário do que ocorre com as economias capitalistas centrais, o subimperialismo brasileiro não pode converter a espoliação que pretende realizar no exterior em um fator de elevação do nível de vida interno, capaz de amortecer o ímpeto da luta de classes. Em vez disso, devido a sua necessidade de proporcionar um sobrelucro a seu sócio maior estadunidense, tem que agravar violentamente a exploração do trabalho nos marcos da economia nacional, no esforço para reduzir seus custos de produção (Marini, 2014, p. 157).

Assim, o autor defende que para superar a condição do capitalismo dependente, é necessária a supressão destas relações de produção engendradas por esta forma específica de inserção no capitalismo mundial (Marini, 2011, p. 135).

Conforme os autores da TMD, desde o fim do século XV, com a conquista de territórios e a dominação de povos na América, o capitalismo se constituiu como um sistema mundial. Primeiramente, como um sistema mundial de impérios e colônias,

às quais, sob procedimentos de domínio político, possibilitava transferir metais preciosos, matérias-primas e alimentos aos centros imperiais, processo que estabeleceu uma base fundamental de acumulação que fará possível que, no século XVIII, se produza a revolução industrial na Inglaterra, e com ela as bases para futuras relações aonde serão mecanismos econômicos e não primariamente políticos os que permitam a apropriação de valores por parte das economias industriais desde as economias primário-produtoras (Osorio, 2017, p. 76, tradução livre nossa).

Posteriormente, com os processos de independência dos países latino-americanos, entra em curso uma divisão internacional do trabalho com economias e Estados-nação com estruturas industriais, mais diversificadas e produtivas, outras com estruturas produtoras de matérias-primas e alimentos, menos diversificadas e com baixa produtividade, o que propiciou (devido as diferenças de composição orgânica de capital), a venda de bens com preços de produção por baixo do valor por parte das economias agromineiro exportadoras pela troca de bens desde as economias industriais com preços de produção acima do valor. Estabelece-se, assim, um processo regular de intercâmbio desigual que favorece a acumulação e que orienta o desenvolvimento de umas economias e o subdesenvolvimento e a dependência de outras.

É necessário salientar que, conforme apontou Dos Santos (2006, p. 395), “a dependência não é um ‘fator externo’, como muitas vezes se acreditou”. Trata-se, ao contrário, da articulação entre os interesses das frações burguesas internacionais viabilizados pelas vantagens que trazem às frações burguesas locais. Assim, deve-se considerar “a situação internacional em que este movimento ocorre como condição geral, e não como demiurgo do processo nacional, porque a forma em que essa situação incide sobre a realidade nacional está determinada pelos componentes internos desta realidade” (Dos Santos, 2018, p. 106). Por dependência, os autores vinculados à TMD compreendem como “uma situação em que um certo grupo de países tem sua economia condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia à qual sua própria está subordinada” (Dos Santos, 2006, p. 397) e isto se dá

quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e auto-impulsar, enquanto outros países (os dependentes) só podem fazer isso como reflexo dessa expansão, que pode agir de forma positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento imediato. De qualquer forma, a situação básica de dependência leva a uma situação global dos países dependentes que os coloca em posição de atraso e sob a exploração dos países dominantes. (Dos Santos, 2006, p. 397)

Nesse sentido, as frações das burguesias dos países dependentes operam ativamente, no contexto da economia global, ainda que como “sócias-menores” das frações das classes dominantes das potências imperialistas (Bambirra, 2015). A dependência tem dimensões comercial, financeira, política, cultural, técnico-científica e educacional. Essa separação só faz sentido “do ponto de vista analítico, uma vez que essas (...) esferas encontram-se profundamente imbricadas na produção capitalista” (Luce, 2018, p. 48) como, por exemplo, “a dependência comercial influi sobre o balanço de pagamentos e reforça a dependência financeira; esta última pressiona por saldos exportadores, reforçando a dependência comercial” e “a dependência tecnológica impacta sobre a dependência financeira e limita as possibilidades de ruptura da dependência comercial e assim por diante”. Do mesmo modo, poderíamos considerar que a dependência comercial e a dependência tecnológica e científica trazem rebatimentos para a educação, conformando uma dependência educacional, a qual, quando não superada, reforça o caráter das anteriores. E a dependência cultural e a dependência política também estariam atreladas, na perspectiva da totalidade deste fenômeno.

Assim, por todo o exposto, o caráter da educação nos países capitalistas dependentes assume particularidades que precisam ser consideradas. Com isso, é importante aprofundarmos o debate acerca

dos fundamentos da sociedade capitalista no Brasil para captar a especificidade de nossa formação social, com consequências seja com relação à análise da conjuntura seja das políticas educacionais, das teorias pedagógicas hegemônicas aqui e para o próprio desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Compreendemos que é certa a caracterização da sociedade brasileira em seu nível de abstração mais elevado. Neste sentido, é necessário avançarmos, no conjunto de pesquisas comprometidas teórico-metodologicamente, bem como politicamente, com a PHC, de modo a captar a especificidade da formação econômico-social em nosso país.

Como dissemos anteriormente, a categoria modo de produção é central para compreendermos as sociedades humanas e suas formas de relação com o restante da natureza. Entretanto, se o capitalismo se organiza enquanto um sistema mundial em uma mesma totalidade contraditória, cabe avançar na compreensão do modo pelo qual o Brasil, os outros países latino-americanos e as demais economias periféricas se inserem neste sistema interestatal (Osorio, 2017).

O Estado dependente, as políticas públicas e as teorias educacionais

Identificar o caráter burguês do Estado é um primeiro movimento que nos permite compreender, ao longo de nossa história, o conjunto das políticas públicas e das teorias educacionais. Porém, quando avançamos na formulação de que este é um Estado dependente (Osorio, 2017), no contexto das trocas desiguais de uma economia subdesenvolvida, periférica e dependente, cujo papel fundamental é produzir *commodities* para a exportação para as economias centrais, ficam mais evidentes tanto as determinações e os limites deste Estado quanto a natureza da educação nesta formação social específica.

Tomando os dados do Balanço de Pagamentos de 2023, as exportações do Brasil distribuíram-se nos seguintes setores: 55,6% na indústria de transformação; 26,1% na indústria extrativa e 18,3% no setor agropecuário, uma tendência crescente de aumento do chamado setor primário, pois, em 2022, estes percentuais foram, respectivamente, 55,8%, 26,7% e 17,5%. Dentre os dez produtos com maiores participações nas exportações em 2023, as *commodities* dominam o setor exportador: óleos brutos de petróleo ou de minerais betuminosos, crus (14,77%); minério de ferro e seus concentrados (11,36%); soja (6,77%); milho não moído, exceto milho doce (5,54%); açúcares e melações (5,22%); farelos de soja e outros alimentos para animais (excluídos cereais não moídos), farinhas de carnes e outros animais (3,89%); óleos combustíveis de petróleo ou de minerais betuminosos (exceto óleos brutos) (3,04%); carne bovina fresca, refrigerada ou congelada (2,88%); carnes de aves e suas miudezas comestíveis, frescas, refrigeradas ou congeladas (2,77%); café não torrado (2,74%).

Esse debate sobre o caráter do Estado passa, portanto, pela compreensão da inviabilidade, na periferia do sistema capitalista, ao contrário dos países centrais, de um Estado Nacional Soberano, “eficiente, racionalizado, planejador, estável e que regula os conflitos políticos de cada conjuntura sem atrapalhar o funcionamento dos interesses estratégicos de longo prazo do ‘desenvolvimento nacional’”

ou mesmo um Estado de Bem-Estar Social, por razões como as elencadas por Silva e Fazzio (2023, p. 41-42), como “sua posição na cadeia imperialista, que enseja um tipo de Estado burguês específico”, a conformação das classes dominantes latino-americanas enquanto classes dominantes-dominadas (em relação às classes dominantes dos Estados imperialistas) e o caráter “entreguista” dos governos dos Estados dependentes. Conforme Bichir (2024, p. 223), os autores da TMD, “a partir de suas considerações sobre a configuração do bloco no poder” dos Estados dependentes latino-americanos, “indicando a posição hegemônica das burguesias imperialistas internacionalistas e a integração entre os interesses dessas classes e das classes dominantes locais” elaboram “uma crítica contundente às pretensões de um desenvolvimento nacional ‘autônomo’ por parte das burguesias latino-americanas, como propugnado pelas ideologias desenvolvimentistas”.

Assim, a primeira particularidade do Estado dependente é que se trata de um Estado subsoberano, isto é, “significa um poder estatal subordinado a outros poderes estatais” (Osorio, 2020, p. 57). Assim, quando identificamos o papel dos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, FMI, etc) na difusão de um conjunto de políticas a serem adotadas pelos países da periferia do sistema, no caso, pelos Estados dependentes latino-americanos, fica patente que nesses “organismos supranacionais” (Osorio, 2017) prevalecem os interesses de capitais específicos, ou seja, das frações hegemônicas de burguesias das potências imperialistas. Sendo assim, o caráter subsoberano impõe condicionantes, inclusive em termos das políticas educacionais, para os Estados dependentes frente a essas orientações do capitalismo central. Ou seja, é necessária uma compreensão mais global e articulada sobre os níveis de produção das políticas educacionais em curso no Brasil com as concepções e orientações dos organismos supranacionais e seu processo de reconfiguração pelos agentes políticos internos. Em uma perspectiva de totalidade, é necessário considerar que o caráter das políticas educacionais em curso no Brasil cumpre um papel fundamental para a reprodução da dependência, atendendo tanto aos interesses das classes dominantes locais quanto os das classes dominantes imperialistas, reforçando a divisão internacional do trabalho.

Outra determinação deste Estado é a superexploração, uma modalidade particular da exploração da força de trabalho, cujo predomínio, por sua vez, “agudiza os conflitos sociais e debilita as relações que geram sentido de comunidade” (Osorio, 2020, p. 58). Isso explica a tendência de, nestes Estados, prevalecerem “diversas formas autoritárias, bem como a dificuldade destes Estados em assentar-se de maneira mais duradoura em formas democráticas” (Osorio, 2020, p. 58). Além disso, este Estado “tende a se converter em um elo frágil da corrente de dominação mundial do capital, a qual coloca em evidência de maneira permanente a atualidade da revolução”. Osorio (2020) aponta também para a fragilidade do Estado de direito, do peso das leis e das instituições. Tais particularidades, portanto, além de não negarem as contradições, leis e tendências gerais do modo de produção capitalista, apontam questões que devem ser objeto de estudo, de debate, de análise e, sobretudo, de elaboração estratégica e tática no terreno da luta de classes no caminho da superação deste modelo societário hegemônico em nossa sociedade.

As políticas públicas educacionais e as teorias pedagógicas hegemônicas no Brasil emergem neste substrato da formação social capitalista dependente. Considera-se aqui, então, imprescindível que esta relação seja, primeiramente, explicitada nas produções da Pedagogia Histórico-Crítica, e, em seguida, que haja um aprofundamento das questões educacionais no contexto do capitalismo dependente brasileiro. No mesmo movimento defendido por Novaes e Okumura (2021, p. 10), citando Florestan Fernandes e sua caracterização da burguesia brasileira e seu caráter antinacional e antipopular, entende-se aqui que, “para compreender a política educacional brasileira é preciso compreender efetivamente as particularidades do capitalismo: a) capitalismo dependente, b) matriz colonial-escravocrata, c) autocracia, d) contrarrevolução permanente”.

Neste caminho, Accioly et al (2016) discutem a especificidade da mercantilização da educação na economia brasileira capitalista dependente. Corroborando as reflexões acerca da dualidade educacional historicamente presente na educação brasileira, eles indicam exemplos de leis e políticas que reforçam esta lógica de duas vias formativas, uma disponibilizando “aos estudantes os conhecimentos necessários para o seu amplo desenvolvimento, de forma que pudessem se tornar os “dirigentes” da sociedade e a outra via disponibilizaria aos estudantes o mínimo conteúdo necessário para que estes pudessem se inserir o quanto antes na vida profissional” (Accioly *et al.*, 2016, p. 27-28). Alguns exemplos recentes destes são a Reforma do Ensino Médio (Lei Federal n. 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular. A primeira, com a diminuição de carga horária de disciplinas antes obrigatórias no currículo escolar e a oferta de disciplinas eletivas e itinerários formativos, o que, ao cabo, implica em uma maior desigualdade e precarização na formação dos estudantes, assumindo uma perspectiva minimalista, pragmática e mercadológica. A segunda, ao tomar as noções estruturantes neopragmáticas e neoconstrutivistas de competências e habilidades para os currículos escolares, também empobrece os currículos escolares, retirando dos mesmos conteúdos e temáticas anteriormente presentes. No fundo, estas políticas reforçam o caráter dualista da escola, bastante acentuado no capitalismo dependente. Na conjuntura da reestruturação produtiva do capital, da agenda ultraliberal e neoconservadora, o “Novo” Ensino Médio, além de representar os interesses das burguesias das economias centrais, atende aos interesses das frações do capital local no bloco no poder ao formar o trabalhador requerido no regime de acumulação flexível e atacar uma educação crítica e o pensamento científico (Barbosa; Kaplan; Souza, 2024).

Assim, outra consequência agravada pelo processo de escolarização no Brasil, com papel decisivo das políticas educacionais e das teorias pedagógicas hegemônicas, é o reforço à superexploração do trabalho, outra característica estrutural do capitalismo dependente. Como já dissemos, se o salário não alcança a quantia suficiente para o trabalhador repor o desgaste de sua força de trabalho, estaremos diante da superexploração. Isto significa que a força de trabalho está sendo remunerada abaixo do seu valor. A superexploração pode se dar das seguintes formas: (i) o pagamento da força de trabalho abaixo de seu valor; (ii) o prolongamento da jornada de trabalho além dos limites normais; (iii) o aumento da

intensidade além dos limites normais; (iv) hiato entre o pagamento da força de trabalho e o elemento histórico-moral do valor da força de trabalho (Luce, 2018). Conforme Correa (2021, p. 130-131),

Ser explorado ou passar pela formação de força de trabalho (Educação formal) não pode significar o mesmo em uma economia dependente e subsoberana (Osorio, 2014) e em uma economia soberana, capaz de determinar os fluxos de capitais no mundo. Em meio à transferência de valor via endividamento do Estado e à dependência científico-tecnológica, os capitalistas dependentes necessitam extrair mais-valia a partir da superexploração da força de trabalho para manterem sua acumulação de capital. São, assim, essas as condições a que está submetida a Educação formal na realidade dependente, sempre voltada a formar para a superexploração.

Isso pode ser confirmado, empiricamente, por meio de pesquisas como as de Luce (2018), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) que revelam que o valor do salário mínimo real (SMR) fixado para um ano está muito aquém do valor do salário mínimo necessário (SMN) calculado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos para cobrir gastos com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. Atualmente, o SMR para 2024 está em R\$ 1.412,00; já o SMN para o mês de dezembro de 2024 deveria ser de R\$ R\$ 6.959,31. Ou seja, o SMR está cerca de 4,9 vezes abaixo do SMN, neste momento. Segundo dados da PNAD Rendimento de todas as fontes em 2022, o rendimento médio mensal real domiciliar *per capita* foi de R\$ 1.586. Cerca de 70% da população ocupada recebia até R\$ 1.297, abaixo, portanto, do salário mínimo real da época e 4,8 vezes abaixo do salário mínimo necessário. Em 2021, conforme a *Síntese dos Indicadores Sociais* do IBGE, 34,4% (73,1 milhões de pessoas) vivam com até 1/2 salário mínimo (R\$ 550, à época), enquanto, na outra ponta, 3,3% (7 milhões de pessoas) tinham rendimento *per capita* superior a cinco salários mínimos (R\$ 5.500). Estas tendências vêm se agravando ano após ano, segundo a série histórica. Esses dados confirmam a tese central de Medeiros (2023, p. 19), pesquisador do IPEA:

(...) o Brasil se caracteriza por uma grande massa de pessoas de baixa renda que difere de um grupo pequeno de pessoas bem mais ricas que as demais. A massa de baixa renda é relativamente uniforme. Há diferenças dentro dela, mas são pequenas quando comparadas ao que se vê em partes mais altas da distribuição. Já no topo, a cena muda. Há muita diferença entre os mais ricos.

Considerando os dados do Novo CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados), que contabiliza apenas os empregos formais, até outubro de 2023, foram criados 1.784.695 postos de trabalho, sendo 54,7% (976.511) no setor de serviços, 14,2% no setor de construção, 14,1% na indústria, 10,8% no comércio e 6,2% na agropecuária. O salário médio total de admissão foi de R\$ 2.029,33, variando os valores médios por cada setor e ramo da economia. Selecionando o mês de outubro de 2023, dos 190.366 novos postos de trabalho, 86% estiveram na faixa entre 1 e 1,5 salários mínimos. É esta a demanda da economia brasileira no capitalismo dependente e que ajuda a compreendermos o sentido das políticas educacionais em curso e da hegemonia de certas teorias pedagógicas. As frações burguesas locais que se reuniram em torno do Movimento Pela Base (tendo, em seu Conselho Deliberativo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefonica Vivo) defenderam a BNCC, pois requerem uma

formação escolar cada vez mais rebaixada para a reprodução da superexploração da força de trabalho na economia dependente.

Por sua vez, as teorias hegemônicas na educação brasileira, as pedagogias do “aprender a aprender”, corretamente criticadas por Duarte (2010), assumem um papel estratégico no rebaixamento da formação da força de trabalho, no capitalismo dependente brasileiro. Elas acarretam em uma intensificação da formação para o trabalho simples (Melo *et al*, 2015), ao levarem ao esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos do currículo escolar, em detrimento das formas, sendo difundidas como estratégia para a formação das massas trabalhadoras nas escolas públicas. Enquanto isso, para as camadas da burguesia e da pequena burguesia é garantida uma formação pautada na pedagogia tradicional e na pedagogia neoprodutivista e neotecnicista. Desta forma, a profunda desigualdade da sociedade capitalista dependente é reforçada e é assegurada a formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora cumprirem o papel de reproduzirem a dependência.

O contexto de disseminação e de hegemonização da Pedagogia Nova no Brasil, isto é, a partir da década de 1930, coincidiu com o ideário do desenvolvimentismo (Era Vargas) e com a adesão de setores progressistas, entre os quais uma parcela expressiva dos próprios militantes comunistas ligados ao PCB, à estratégia nacional-democrática como uma tarefa a ser cumprida com vistas à desenvolver a revolução socialista aqui. A compreensão era de que a industrialização traria um avanço no desenvolvimento do capitalismo por aqui, ajudando a eliminar os restos feudais, conduzindo a uma revolução burguesa, espelhando-se nas experiências europeias, no “modelo” europeu de revolução burguesa. Nesse sentido, podemos compreender o porquê da Pedagogia Nova, enquanto uma pedagogia liberal burguesa, ter se tornado hegemônica também entre os comunistas, tal como formulado por Saviani (2017a, p. 108-109):

a visão do PCB (...) fazia convergir, ainda que por motivos e com objetivos distintos, marxistas e liberais em torno da necessidade de realização da revolução democrático-burguesa. Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no Manifesto dos Pioneiros, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda.

Nos anos 1930, “ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional”, valorizando “o papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 15). A expectativa era de que, com o projeto desenvolvimentista, houvesse um correspondente desenvolvimento do sistema educacional e a possibilidade de uma revolução burguesa à semelhança do ocorrido na Europa. Isto, entretanto, ignorou o caráter dependente da industrialização na periferia do sistema capitalista:

(...) embora o desenvolvimento da indústria nos países periféricos questione e abra caminhos para a superação da divisão internacional do trabalho, a indústria necessita do setor exportador como condição para a realização de seu próprio processo.

É esse movimento essencialmente contraditório que define as leis de desenvolvimento do capitalismo dependente nesse período (...)

Na América Latina, (...) o curso do desenvolvimento do capitalismo não implicou a *liquidação radical* dos modos de produção que o precederam, mas sim *sua superação descontínua e lenta, desde formas mais primitivas, até formas mais elaboradas*. É assim que o curso do desenvolvimento do capitalismo na América Latina passa de uma *formação socioeconômica dependente colonial-exportadora para uma formação socioeconômica dependente capitalista-exportadora, até finalmente chegar a uma formação socioeconômica dependente capitalista-industrial* (...) (Bambirra, 2015, p. 77-78, grifos no original).

O projeto escolanovista, ao “atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade, tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 18) caiu “como uma luva”, no sentido que esse “processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo” (p. 19). Entretanto, como vimos, “a subordinação/associação do capital e das classes dominantes locais frente ao capital e às classes soberanas do mundo desenvolvido e imperialista” tem como consequência “o enfraquecimento ou a ausência nas classes dominantes do capitalismo dependente (...) de projetos autônomos de desenvolvimento e de projetos nacionais” (Osorio, 2019, p. 206). Por isso, afirma Osorio (2019, p. 206-207, grifos no original), “que, no capitalismo dependente, *todo projeto político soberano deve necessariamente assumir conotações anti-imperialistas e, ao mesmo tempo, anticapitalista e popular*”.

Considerações finais

Neste artigo, procurou-se evidenciar, em primeiro lugar, uma lacuna na teoria pedagógica mais avançada na perspectiva revolucionária no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao não operar com a categoria formação econômico-social, e sim com o nível de abstração mais elevado, o modo de produção. Isto implica em limitações na compreensão sobre o caráter da sociedade e da educação de modo mais concreto no Brasil. Nesse sentido, o texto buscou um movimento inicial de aproximação entre a PHC e a Teoria Marxista da Dependência por considerarmos ser esta a formulação teórica que melhor apreende a formação social brasileira, capitalista dependente.

Em síntese, o capitalismo dependente tem implicado, estruturalmente, em um modelo econômico, a despeito de alguns ramos e setores específicos, com baixo conteúdo tecnológico, requerendo uma formação da força de trabalho, sob a égide da teoria do capital humano, para realização de atividades de baixa complexidade. Assim, as contribuições da TMD para a PHC são fundamentais para adensar suas formulações. Categorias como o Estado dependente, superexploração do trabalho, dependência, transferência de valor, etc., permitem uma maior concretude às análises desta teoria pedagógica na direção efetivamente revolucionária à qual se pretende desenvolver.

Somente empreendendo a crítica ao projeto desenvolvimentista e à estratégia política nacional-democrática, é que conseguiremos tecer uma crítica radical à hegemonia da Escola Nova no Brasil. Por décadas, o movimento comunista, sob a direção do PCB, ao não ter rompido com esta concepção,

acabou caminhando em aliança com intelectuais do campo liberal na defesa de seu projeto de escola adequado ao projeto desenvolvimentista das frações hegemônicas da burguesia brasileira.

Por fim, defendemos que a articulação entre a PHC e a TMD pode resultar em captar melhor as determinações da sociedade, em geral, e da educação, em particular, no Brasil, bem como auxiliar no movimento dialético de crítica e superação da sociedade e da educação burguesas em nosso país.

Referências:

ACCIOLY, I.; GAWRYSZEWSKI, B.; NASCIMENTO, L. Commodifying Education in a Dependent Capitalist Country. In: LEHER, R.; ACCIOLY, I. (Ed.) **Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2016, p. 21-36.

ANDRADE, C. **A ofensiva burguesa na educação: do enfrentamento à implementação do projeto empresarial pelo PT**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

ANDRADE, C. A estratégia democrático-popular e a educação. In: IASI, M.; FIGUEIREDO, I. M.; NEVES, V. (Orgs.) **A estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019, p. 379-403.

BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. 3a ed. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

BARBOSA, C. S.; KAPLAN, L.; SOUZA, J. C. L. Ciências Humanas e Sociais no Novo Ensino Médio na rota do ultraliberalismo e do neoconservadorismo: a particularidade do Rio de Janeiro. **Horizontes**, vol. 42, n. 1, 2024, p. 1-25.

BICHIR, M. M. A Teoria Marxista da Dependência e a categoria Estado dependente. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 2, p. 213-236.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CORRÊA, M. B. Capitalismo dependente e a subordinação das Políticas públicas educacionais para o ensino Superior nos governos FHC e Lula (1995-2010): contribuição crítica com base na teoria marxista da dependência. Tese (Doutorado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2021.

DOS SANTOS, T. **Socialismo ou fascismo: o novo caráter da dependência e o dilema latino-americano**. Florianópolis: Editora Insular, 2018.

DOS SANTOS, T. Subdesenvolvimento e dependência. In: LÖWY, M. **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 2a edição ampliada. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2006, p. 394-398.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M., DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 33-49. Disponível em <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>

HARNECKER, M.; URIBE, G. **Cadernos de Educação Popular**. Vol. 1 - Explorados e Exploradores. São Paulo: Global Editora, 1979.

IASI, M.; FIGUEIREDO, I. M.; NEVES, V. (Orgs.) **A estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

KOHAN, N. Dicionário básico de categorias marxistas. In: Kohan, N. **Marxismo para principiantes**. 1. ed. Longseller, 2005.

LENIN, V. I. Nosso programa. Artigos para a Rabotchaia Gazeta. Estratégia e tática da hegemonia proletária. São Paulo: Lavrapalavra, 2023, p. 51-55.

- LENIN, V. I. Kommunismus. Revista de La Internacional Comunista para Los Países de Europa Sudoriental, n. 11, 14 de junho de 1920. **Obras completas**, tomo 41, maio-novembro de 1920. Editorial Progreso Moscú, p. 139-141, 1986.
- LUCE, M. S. **Teoria Marxista da Dependência**: problemas e categorias. Uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 5. ed. Florianópolis: Insular, 2014.
- MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: Traspardini, R. e Stédile, J. P. (Orgs). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011. p. 131-172.
- MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política – Livro 1 – Volume I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, K. Formas que precederam a produção capitalista. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, pp. 388-423, 2011a.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MASCARO, A. L. **Sociologia do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2024.
- MEDEIROS, M. **Os ricos e os pobres**: o Brasil e a desigualdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- NEVES, A. A. S.; MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A. S.; FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs). **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015, p. 23-44.
- NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.
- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.
- OSORIO, J. Sobre o Estado, o poder político e o Estado dependente. In: SANTOS, R. S.; PITILLO, J. C. P.; VILLAMAR, M. C. V. (Orgs.) **América Latina na encruzilhada**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020, p. 38-65.
- OSORIO, J. **Conyuntura**: cuestiones teóricas y políticas. Ciudad de México: Editorial Itaca, 2019.
- OSORIO, J. Capitalismo, Estado y sistema mundial: contradicciones económicas y políticas. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 44, p. 73-85, 2017.
- OSORIO, J. Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica. In: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. (Orgs.) **Padrão de reprodução do capital**: contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 37-86.
- PERICÁS, L. B. (Org.) **Caminhos da Revolução Brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- PERICÁS, L. B.; SECCO, L. **Intérpretes do Brasil**: clássicos, rebeldes e renegados. São Paulo: Boitempo, 2014.
- POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 2a ed. 1986.
- ROLEMBERG, G. O padrão exportador de especialização produtiva brasileiro: tendências da formação econômico-social brasileira em diálogo com a abordagem do padrão de reprodução do capital. **Espaço e Economia**: Revista Brasileira de Geografia Econômica, ano XIII, n. 27, 2024, p. 1-20.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

- SAVIANI, D. Entrevista com Dermeval Saviani: modo de produção capitalista e a pedagogia histórico-crítica (entrevistado por Maria de Fátima Rodrigues Pereira & Elza Margarida de Mendonça Peixoto). In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021a, p. 187-197.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: comunicação saúde educação**, ano 21, n. 62, 2017, p. 711-724.
- SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, R.; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017a, p. 103-125.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, vol. 10, n. 2, 2008a, p. 11-28. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465> Acesso em 04 de novembro de 2023.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA, J. M.; FAZZIO, G. L. Prefácio. **Pátria socialista ou morte: marxismo latino-americano e caribenho**. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.
- SILVA, S. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Ed. AlfaOmega, 1976.
- WASSERMAN, C. **A teoria da dependência: do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

Notas

¹ Doutor em Educação (UFRJ). Professor adjunto do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/Uerj). Pesquisador do [Grupo de Pesquisa Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade](#) (Líquens-Uerj). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5484172056636366>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6853-6683>. E-mail: leonardokaplan@gmail.com.

² *Live* “Os ricos e os pobres: o Brasil e desigualdade” com Marcelo Medeiros. 24 de novembro de 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8bxnXaVW6Kk> Acesso em 16 de dezembro de 2023.

Recebido em: 26 de dez. 2023

Aprovado em: 16 de dez. 2024