

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

A educação na engrenagem do capital:

leitura crítica das desigualdades escolares à luz de Marx e seus intérpretes

Mayara Cristina Vargas

Pelotas, 2025

Mayara Cristina Vargas

A educação na engrenagem do capital:

leitura crítica das desigualdades escolares à luz de Marx e seus intérpretes

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira

Coorientador: Dr. Alexandre Reinaldo Protásio

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

V297e Vargas, Mayara Cristina

A educação na engrenagem do capital [recurso eletrônico] : leitura crítica das desigualdades escolares à luz de Marx e seus intérpretes / Mayara Cristina Vargas ; Neiva Afonso Oliveira, orientadora ; Alexandre Reinaldo Prótasio, coorientador. — Pelotas, 2025.
95 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Filosofia da educação. 2. Teoria marxiana. 3. Formação omnilateral. 4. Neoliberalismo. I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Prótasio, Alexandre Reinaldo, coorient. III. Título.

CDD 370.19

Elaborada por Dafne Silva de Freitas CRB: 10/2175

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Mayara Cristina Vargas

A educação na engrenagem do capital: leitura crítica das desigualdades escolares à luz de Marx e seus intérpretes

Dissertação aprovada como requisito final para obtenção do grau de Mestre(a) em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas.

Data de defesa: 28 de julho de 2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz

Prof. Dra. Caroline Terra de Oliveira

Profa. Dra. Alexandra Vanessa de Moura Baczinski

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

**Dedico essa dissertação à Sandra, João, Alexandre,
Henrique, Chico e, principalmente, à menina que
habita em mim, que sempre acreditou no poder
transformador da educação.**

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus e a minha família por me sustentarem até aqui e por sempre acreditarem em mim, no meu potencial e, principalmente, me estenderem a mão quando mais precisei. Sobretudo por vibrarem comigo e com cada conquista e vivenciar cada desafio ao meu lado. Sempre será por vocês.

Em segundo lugar, reforço que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001, contemplando meu agradecimento à Capes pelo apoio financeiro, fundamental para a realização desta pesquisa, por meio da concessão da bolsa de estudos. Incentivo esse que me possibilitou a dedicação exclusiva aos meus estudos, proporcionando uma escrita minuciosa e rigorosa da dissertação, na medida em que enfatizo que minúcia e rigorosidade são elementos que todo estudo filosófico exige. Acrescento, também, um agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas por me permitir cursar o Mestrado em um programa tão acolhedor, com educadores de qualidade, em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a Professora Dra. Neiva Afonso Oliveira, primeiramente por me escolher e acolher no grupo de pesquisa desde 2019, no tempo que eu ainda estava na graduação. E, principalmente, por segurar a minha mão durante a continuação dos meus estudos. Sendo assim, é um prazer imenso aprender cada dia mais sobre filosofia, humanidade e profissionalismo. Obrigado por tanto!

Ao meu coorientador, Dr. Alexandre Protásio, por aceitar o convite e compartilhar comigo todo conhecimento que tem, pela paciência e por agregar ensinamentos tão necessários para a pesquisadora que estou me tornando. Minha eterna gratidão pelo compartilhamento e paciência durante todo esse período, visto que o início de algo é sempre desafiador, especialmente a escrita de uma dissertação.

Outro agradecimento especial (que não poderia deixar de escrever) dedico ao meu amigo, eterno professor, parceiro de escrita, orientador e companheiro de luta e vida, Dr. Dirlei de Azambuja Pereira. Por todo carinho, ensinamento, parceria e coleguismo, é um prazer viver essa vida tendo sua amizade e admiração. O professor Dirlei tem minha admiração, carinho e amizade para tudo que precisar. Sem me

esquecer, também, da professora Dra. Letícia Maria Passos Corrêa, que me permitiu uma experiência fantástica que foi meu estágio docente na graduação, minha eterna gratidão por permitir que eu aprendesse contigo. Ao meu grupo de pesquisa por todo carinho, amizade e cumplicidade todos esses anos, por sermos para além de colegas, amigos e companheiros de luta. Ao eterno professor Gomercindo, suas palavras e seu bom exemplo de profissionalismo, humanidade, companheiro de comunidade sempre estarão guardadas comigo. Descanse em paz, o céu se alegra com a sua presença e sabedoria.

A todos os meus amigos que, verdadeiramente, torcem por mim, me acalutam e vibram com minhas conquistas como se fossem suas, especialmente meu amigo Bruno, meus compadres e meu namorado Henrique. Aos meus afilhados, Gabriel e Mariana, que eu possa ser luz e incentivo para que o futuro de vocês seja lindo e próspero. Espero servir de exemplo a vocês, para que arrisquem sonhar tão alto quanto puderem. Sempre estarei aqui para tudo que precisarem e, principalmente, para representar um abrigo amoroso e carinhoso.

A todos os professores que compõem a banca de Defesa da dissertação, vocês são exemplos de pesquisadores, professores e seres humanos a serem seguidos. Cada um de vocês, com sua respectiva especialidade, me auxiliou neste momento tão importante e desafiador que é o aprofundamento teórico de uma dissertação, especialmente com essa temática que me provoca demasiadamente enquanto, um eterno processo de vir a ser, professora, pesquisadora e ser humano.

E, por fim, e não menos importante, a todos os professores que tive na vida, durante toda minha formação, sobretudo aqueles que me acompanharam na graduação. O que sou hoje é reflexo do que vocês me ensinaram a ser. Sigamos na luta por um ensino público de qualidade e gratuito, produtor de humanidades, e não desigualdades!

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela,
só ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.
(Paulo Freire - Pedagogia da Esperança)

A história se repete, a primeira vez como tragédia e a
segunda como farsa.
(Karl Marx - Dezoito Brumário de Louis Bonaparte)

Eu, se tenho vocação para estudar, mas não tenho
dinheiro algum para isso, não tenho nenhuma vocação
para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva verdadeira.
Se eu, ao contrário, não tenho nenhuma vocação para
estudar, mas tenho vontade e dinheiro, tenho para isso
uma vocação efetiva.
(Karl Marx - Manuscritos Econômico-Filosóficos)

Resumo

VARGAS, Mayara Cristina. **A educação na engrenagem do capital**: leitura crítica das desigualdades escolares à luz de Marx e seus intérpretes. Orientadora: Neiva Afonso Oliveira. Coorientador: Alexandre Reinaldo Protásio. 2025. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A presente dissertação tem como objetivo analisar o fenômeno da desigualdade social no campo educacional, por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada nas contribuições filosóficas de Karl Marx, sobretudo a partir das categorias: luta de classes, alienação e emancipação humana. Parte-se do entendimento de que a sociedade é historicamente marcada pela luta de classes e pela naturalização das desigualdades e injustiças sociais, sendo a educação, nesse contexto, utilizada como instrumento de reprodução da lógica capitalista e meritocrática, que limita o desenvolvimento pleno dos sujeitos da classe trabalhadora. Diante desse cenário, busca-se investigar os desafios da educação frente às desigualdades sociais que a atravessam, problematizando os efeitos dos discursos neoliberais que reduzem a formação escolar às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de sua dimensão crítica e emancipadora. Em contraposição a essa lógica, discute-se a proposta marxiana de formação omnilateral como alternativa necessária à superação das desigualdades sociais, ao possibilitar a construção da consciência crítica e o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões. Fundamentada na leitura e análise de textos marxianos e marxistas, bem como na entrevista concedida pelo professor Gaudêncio Frigotto, a pesquisa reafirma a urgência de uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a transformação social.

Palavras-chaves: filosofia da educação; formação omnilateral; neoliberalismo; teoria marxiana.

Abstract

VARGAS, Mayara Cristina. **Education in the machinery of capital**: a critical reading of school inequalities in the light of Marx and his interpreters. Advisor: Neiva Afonso Oliveira. Co-advisor: Alexandre Reinaldo Protásio. 2025. 94f. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This dissertation aims to analyze the phenomenon of social inequality in the educational field through bibliographic research grounded in the philosophical contributions of Karl Marx, particularly based on the categories of class struggle, alienation, and human emancipation. It is assumed that society has been historically marked by class struggle and by the naturalization of social inequalities and injustices, with education, in this context, serving as an instrument for reproducing the capitalist and meritocratic logic that restricts the full development of working-class subjects. In light of this scenario, the study seeks to examine the challenges faced by education in relation to social inequalities, problematizing the effects of neoliberal discourses that reduce schooling to the demands of the labor market, to the detriment of its critical and emancipatory dimension. In contrast to this logic, the Marxian proposal of *omnilateral* education is discussed as a necessary alternative for overcoming social inequalities, as it fosters the construction of critical consciousness and the integral development of the human being in all its dimensions. Grounded in the reading and analysis of Marxian and Marxist texts, as well as an interview with Professor Gaudêncio Frigotto, the research reaffirms the urgency of a critical, emancipatory education committed to social transformation.

Keywords: philosophy of education; omnilateral education; neoliberalism; marxian theory.

Sumário

Introdução.....	11
1 Historicidade das desigualdades sociais: uma análise inicial.....	16
2 Desigualdades sociais e cidadania na perspectiva liberal-burguesa.....	27
2.1 As desigualdades sociais e a educação brasileira	37
3 Formação para o capital: o papel da escola na reprodução da ideologia de classe	44
3.1 Luta de classes: a importância da educação crítica na emancipação humana ...	50
3.2 Injustiças e desigualdades sociais: uma leitura crítica marxista.....	55
4 Marx e a desigualdade social: materialismo histórico-dialético e as origens das injustiças sociais.....	60
4.1 Luta de classes e a formação omnilateral: uma crítica à lógica da meritocracia .	66
4.2 Educação e emancipação: a formação crítica como um instrumento de superação das desigualdades e injustiças sociais	69
Considerações finais	73
Referências	78
Apêndice	82

Introdução

O presente estudo busca compreender os desafios da educação diante da sociedade marcada pela desigualdade, analisando os impactos sofridos pela classe trabalhadora em relação ao fenômeno da desigualdade social. Para isso, adota como método a pesquisa bibliográfica e uma abordagem qualitativa, fundamentais para compreender como tais desigualdades se refletem nos processos educacionais dos sujeitos oprimidos, à luz da filosofia social marxiana e das leituras marxistas.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, exige o rigor próprio da filosofia da educação, assegurando profundidade teórica e criticidade, sobretudo na análise das categorias *luta de classes*, *alienação* e *emancipação humana*, e ao evidenciar a importância de uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a formação omnilateral proposta por Marx, como caminho possível para a superação das amarras impostas pelo capital. Dar-se-á a contribuição desta dissertação para a grande área da educação.

O modelo de formação humana omnilateral marxiana faz referência a um conceito desenvolvido por Karl Marx, estudado e ampliado por teóricos marxistas, buscando a promoção de um indivíduo plenamente desenvolvido em todas as suas potencialidades, seja como ser social, intelectual, criativo e físico. A crítica central da teoria marxiana é que, na sociedade capitalista, a formação humana é fragmentada, limitada ao desenvolvimento integral do ser humano. E o objetivo da educação para a classe trabalhadora centra-se, apenas, na preparação para o mercado de trabalho. Nesta dissertação, defendemos a importância da formação omnilateral para os sujeitos afetados pela desigualdade social, tendo como pano de fundo a reflexão marxiana de que

o homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (Marx, 2010, p. 108).

Posto isso, o desejo de pesquisar sobre a desigualdade social iniciou-se durante o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Pelotas. Com o passar do tempo e o avanço das leituras na área da educação, alinhada fortemente com seus pressupostos filosóficos e históricos, pude perceber, então, a necessidade de buscar compreender, para além do senso comum, o porquê de a sociedade ser tão desigual. Desigualdade essa que se manifesta, à primeira vista, no quadro da opressão sofrida pelos educandos pertencentes à classe trabalhadora. Logo, analisar as sutilezas das desigualdades representa o cerne da temática proposta para esta dissertação, como, por exemplo, condições econômicas, a falta de acesso à saúde, alimentação, moradia, roupa e uma qualidade de vida adequada para um bom desenvolvimento escolar.

A justificativa pessoal apresentada anteriormente expressa a motivação inicial que orienta esta pesquisa, refletindo meu compromisso com as questões sociais que me inquietam. Considerando meus estranhamentos e questionamentos acerca das desigualdades e injustiças sociais, reforço que minhas justificativas acadêmica e social corroboram a relevância e a urgência de refletir sobre a desigualdade social, sobretudo no contexto educacional contemporâneo.

Assim sendo, é sabido que há uma enorme disparidade social entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, sendo essa refletida na educação. Nesse sentido, os estudos sobre a desigualdade social, apesar do quadro nefasto que observamos, trazem, por outro lado, um pensamento esperançoso de que, através de um ensino crítico-libertador, é possível conscientizar os educandos para que eles possam intervir na sociedade, rompendo com os processos de alienação e deslegitimação da educação.

Desse modo, diria, então, que a minha inquietude frente à desigualdade social entranhada na sociedade neoliberal me constitui enquanto pesquisadora e educadora em constante formação, carregando comigo Paulo Freire e seu verbo “esperançar”, que traz um significado sobre a importância de acreditar e buscar superar a opressão.

À vista disso, a filosofia social marxiana critica as desigualdades e injustiças produzidas pelo modo de produção capitalista, as quais, na contemporaneidade, manifestam-se de forma evidente na lógica da meritocracia, um dos pilares do neoliberalismo. Nesse contexto, ao propor a formação omnilateral e a emancipação dos sujeitos oprimidos, a teoria marxiana dialoga com a noção de bem-estar social, amplamente debatida no campo das políticas públicas. Esse conceito refere-se a um conjunto de ações estatais voltadas a garantir condições mínimas de vida digna, assegurando acesso à educação, saúde, moradia, previdência e trabalho, de modo a reduzir as desigualdades e promover a justiça social.

Embora Karl Marx não tenha tratado diretamente da noção de Estado de bem-estar social como discutida na contemporaneidade, sua análise sobre a luta de classes, a alienação e a exploração do trabalho oferece fundamentos para a defesa e ampliação dos direitos sociais. Por outro lado, as correntes marxistas ortodoxas argumentam que o bem-estar social instituído em sociedades capitalistas – como o *Welfare State* do pós-Segunda Guerra Mundial – pode ser compreendido como uma estratégia de contenção da luta de classes, ao naturalizar e manter as desigualdades sociais e a exploração dos trabalhadores.

Diante disso, o bem-estar social pode ser compreendido como uma forma de alienação que impede a superação do sistema capitalista, especialmente no campo educacional, que permanece atuando em favor da manutenção da alienação, ao justificar a ausência de direitos sociais pela lógica da meritocracia e pela culpabilização dos sujeitos oprimidos por seu fracasso social. Nesse contexto, ressalta-se a relevância desta pesquisa em prol da defesa de uma sociedade mais justa, em que todos os cidadãos tenham acesso a uma formação crítica e a seus direitos civis e sociais.

Portanto, o objetivo do bem-estar social – assegurado pelo Estado – e da leitura crítica marxista acerca da formação omnilateral marxiana, a princípio, é suavizar os efeitos da desigualdade social e, em uma perspectiva futura, promover sua erradicação. Assim, destaca-se a importância de uma educação crítica articulada a políticas públicas efetivas que garantam o Estado de bem-estar social a todos os cidadãos.

Indo ao encontro do exposto acima, a justificativa acadêmica baseia-se no argumento de que pensar o fenômeno da desigualdade social é relevante para uma pesquisa em educação, visto que a mesma, na atualidade, tornou-se mercadoria no

sistema econômico neoliberal, que constantemente oprime aqueles que pertencem à classe trabalhadora. O desenvolvimento da temática analisada é relevante do ponto de vista acadêmico, considerando tratar-se de um projeto de educação marxista, tendo como aporte teórico os pressupostos marxianos.

Assim sendo, é plausível pensar que o compromisso do pesquisador na área da educação vai muito além de buscar estratégias e melhorias no ensino. Passa, sim, por explorar formas de trazer mais criticidade para o debate educacional, essencialmente sobre a desigualdade social presente no ensino voltado à classe popular. Retomar a compreensão de conceitos-chave como *classe social* e *alienação* é urgente para que compreendamos nossa sociedade que se encontra subjugada pela exploração do trabalho e pela falta de compreensão dos processos que podem conduzir a uma formação humana omnilateral.

Diante disso, a presente dissertação está organizada de maneira a construir um caminho reflexivo e crítico sobre a temática proposta. No primeiro capítulo, será abordada uma breve análise sobre a historicidade das desigualdades sociais, tendo em vista que o fenômeno da desigualdade social sempre esteve presente na sociedade, sendo fundamental para uma melhor contextualização da temática.

O segundo capítulo abordará uma análise acerca da relação entre cidadania e desigualdade social sob o ponto de vista liberal-burguês, que vai de encontro ao que propõe a filosofia social marxiana. Dando continuidade à discussão, tratará, também, sobre as desigualdades sociais e a educação brasileira, averiguando todas as nuances do cenário educacional.

Aprofundando o debate, o terceiro capítulo apresentará uma análise acerca do fenômeno da desigualdade social dentro de uma perspectiva marxista, considerando seus aspectos ideológicos e classista, enfatizando a importância da emancipação humana para a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Por fim, o quarto e último capítulo trará uma reflexão acerca do fenômeno da desigualdade social e educação, tendo como pano de fundo a filosofia social marxiana, elucidando alguns de seus principais conceitos, tais como alienação, emancipação humana e formação omnilateral. Aponta, por intermédio desses, os possíveis caminhos para a construção de um ensino crítico-libertador.

Em suma, reconhecemos que a escrita de uma dissertação, por si só, não será capaz de resolver a complexidade do fenômeno da desigualdade social. No entanto, esperamos que sua leitura provoque reflexões e um necessário estranhamento diante

das injustiças sociais naturalizadas, especialmente no contexto educacional contemporâneo. É nesse sentido que se reafirma a relevância da temática aqui proposta, na medida em que contribui para ampliar o debate e fortalecer práticas educacionais comprometidas com a equidade e a transformação social.

1 Historicidade das desigualdades sociais: uma análise inicial

O conceito de historicidade¹, quando associado à educação, evidencia que tanto essa quanto as desigualdades sociais não podem ser analisadas de forma isolada, pois estão inseridas em um processo histórico condicionado pelas relações sociais, políticas e econômicas de cada período. Assim, a educação, ao mesmo tempo em que reflete, também reproduz as contradições sociais, assegurando a continuidade dos interesses da classe dominante e contribuindo para a manutenção das desigualdades.

Desse modo, compreender a historicidade das desigualdades sociais, portanto, implica reconhecer que suas formas, funções e objetivos resultam de lutas sociais vinculadas ao movimento histórico da sociedade e às disputas pela produção e socialização do conhecimento. Partindo desse pressuposto, o presente capítulo apresenta uma breve reflexão sobre a historicidade das desigualdades sociais, tomando como ponto de partida as análises de Karl Marx. Nesse sentido, Marx e Engels afirmam, em sua obra emblemática *Manifesto do Partido Comunista*:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (Marx; Engels, 2017, p. 22).

¹ O conceito de historicidade refere-se à compreensão de que os fenômenos sociais, políticos, culturais e educacionais são produzidos e transformados ao longo do tempo, estando sempre vinculados às condições materiais, às relações sociais e às disputas próprias de cada período histórico. Nesse sentido, a historicidade rompe com a ideia de fenômenos naturais ou imutáveis, ressaltando que desigualdades, práticas sociais e formas de educação resultam de processos históricos e, portanto, podem ser transformados.

Em passagem conhecida, Marx e Engels (2017) afirmam que a exploração de uma classe sobre a outra sempre esteve na base das sociedades humanas, ainda que de forma oculta, “disfarçada”. Além disso, Marx aponta uma outra importante reflexão: a luta entre as classes produzirá sempre transformações sociais do conjunto da sociedade ou a “destruição das duas classes em conflito”. Trata-se, evidentemente, de um texto introdutório, que não busca explorar a complexidade demonstrada por Marx em outros textos de caráter histórico e filosófico.

Na presente dissertação, analisaremos breve e inicialmente as desigualdades sociais durante a Segunda Revolução Industrial, entre os séculos XIX e XX, pois foi o período observado por Karl Marx. O pensador alemão-prussiano foi explícito em demonstrar, como veremos, que a estrutura social do capitalismo nascente se constituiu como promotora de um contínuo processo de desumanização dos sujeitos submetidos ao domínio do ciclo do capital. Um processo que nos possibilita identificar opressores e oprimidos, suas distinções socioeconômicas e ideológicas, assim como as lutas constantes entre eles.

À vista disso, Carver (2021, p. 239) menciona, sobre a filosofia social marxiana, que o “argumento empírico de Marx se sustentava com referências vívidas às condições de trabalho e às crises econômicas, em especial como haviam sido expostas nas obras iniciais de Engels”. Nesse sentido, afirma Carver (2021, p. 239), “o argumento de ambos era que as desigualdades aumentariam e, assim, seguir-se-ia necessariamente um aumento nas diferenças de poder, por exemplo o controle sobre os recursos”, principalmente porque as “acumulações de propriedade privada decorrentes da troca monetária, então, ampliariam as disparidades de poder”, dado que os “arrendamentos de tipo feudal com uma produção quase restrita ao nível de subsistência não exerciam qualquer atração para as ambições empresariais”. Assim, o pensamento de Marx sobre o fenômeno da desigualdade social causada pela propriedade privada, pela riqueza, recursos e privilégios (relações de poder, portanto) que estão nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, demonstra que as reflexões e análises marxianas acerca da sociedade ainda são pertinentes para entendermos a estruturação das atuais relações sociais.

Antes de tratarmos do período que Eric Hobsbawm (2007) chamou de Era do Capital (1848-1975), cabe uma breve incursão ao que Marx (2013, p. 786) identificou como processo de “acumulação primitiva”, que está relacionada ao novo modelo societário: “a assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do

que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção”, enquanto “pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde”. Nesse sentido, diz Marx (2013, p. 786), a “estrutura da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal”, sendo que a “dissolução desta última liberou os elementos daquela”. Em alguns séculos de desenvolvimento, o “movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores aparece”, por uma dimensão, “como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa”, e, por outro, “esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção” (Marx, 2013, p. 787).

Gabriel Deville (2023, p. 19) aponta que o “advento da burguesia trouxe a destruição dos privilégios nobiliárquicos e a abolição do regime corporativo”, constituindo o trabalho “livre e necessário para ocorrer a produção capitalista”, ou seja, “a necessidade de instituir a liberdade do trabalho acarretou a emancipação do trabalhador da dependência feudal e da hierarquia corporativa”. Dessa forma, segundo Deville (2023, p. 19), a burguesia “necessitava monopolizar as fontes de riqueza, abolindo as antigas prerrogativas dos nobres, tomando posse das terras que detinham, e do poder, que também monopolizavam”.

Assim, a burguesia não deve ser compreendida como uma classe fixa ou atemporal, mas como um grupo social que se configura de forma distinta conforme o contexto histórico. Na Idade Média, por exemplo, era composta principalmente por comerciantes e artesãos; já na Idade Moderna, desempenhou um papel central no desenvolvimento do capitalismo, da economia de mercado e nas revoluções políticas. No capitalismo contemporâneo, que constitui o foco desta dissertação, a burguesia assume formas diversas, abrangendo desde grandes empresários industriais e financeiros até diferentes segmentos das camadas médias da sociedade, com variados graus de poder e influência social.

Portanto, a constituição da burguesia está diretamente vinculada às transformações do modo de produção, especialmente na transição do feudalismo para o capitalismo, momento decisivo em que essa classe conquistou maior poder econômico e político ao se apropriar dos meios de produção e da riqueza. Assim, a burguesia deve ser compreendida como um conceito relacional e temporal, cuja existência e função social estão condicionadas às contradições do sistema capitalista e às disputas de classes que o compõem. Nesse sentido, tanto Hobsbawm quanto Marx analisam a sociedade industrial, destacando o papel central do capital produtivo

e da propriedade dos meios de produção em suas reflexões.

Por conseguinte, a burguesia, que no momento referendado por Deville (2023) adota uma perspectiva revolucionária, logrou desenvolver uma “luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios revoltantes, assim como contra as corporações e os entraves que estas colocavam ao livre desenvolvimento da produção e a livre exploração” (Marx, 2013, p. 787). Nessa esteira, Marx (2013, p. 787) indica que, no processo de acumulação primitiva, o “ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalhador assalariado como ao capitalista foi a subjugação do trabalhador”. Uma subjugação que percebeu mudanças em sua forma, ou seja, a “transformação da exploração feudal em exploração capitalista” (Marx, 2013, p. 787). Uma época de transformações que serviram de “alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência” (Marx, 2013, p. 787).

Em conformidade com esse pensamento, nas palavras de Deville (2023, p. 19), o “trabalhador livre, podendo por direito dispor de sua personalidade, viu-se obrigado, de fato, a dispor dela para viver, não tendo outra coisa que vender” e, dessa forma, “tem sido condenado a ser assalariado durante toda a sua vida”. Assim, como afirma Deville (2023, p. 19), o “colapso da ordem feudal não foi marcado pela supressão das classes, mas sim pela substituição de um novo jugo no lugar do antigo”, o que reduziu a “luta a dois campos opostos que pouco a pouco absorvem toda a sociedade: a burguesia capitalista e o proletariado”.

Karl Marx, dessa forma, nos oferece as bases para pensarmos os próximos momentos dessa breve história das desigualdades sociais. O processo de acumulação, oriundo da dissolução do sistema feudal e da derrota da classe aristocrática e eclesiástica pela burguesia, associado também à Primeira Revolução Industrial (1760-1848), nos oferece os elementos suficientes para compreender os próximos desenvolvimentos: a) separação entre os trabalhadores e os meios de produção, o que Marx (2013) chamou de expropriação; b) subjugação do trabalhador, agora assalariado, como mero vendedor de força de trabalho; e c) um trabalho cada vez mais submetido à lógica da grande indústria, movida pelo tempo das máquinas, como o próprio Marx (2013) identificou em *O Capital*. Estão aqui as bases para a breve história das desigualdades sociais, como estamos nos propondo a traçar.

Segundo Eric Hobsbawm (2007, p. 292), o “trabalho industrial em si mesmo, na sua estrutura e organização característica, e a urbanização – a vida nas cidades que cresciam rapidamente – eram certamente as formas mais dramáticas da nova vida”. Nesse sentido, lembra Hobsbawm (2002, p. 293), a “cidade era sem dúvida o mais impressionante símbolo exterior do mundo industrial, exceção feita à estrada de ferro”. Destaca, ainda, o forte crescimento da urbanização na Europa ocidental após 1850. Nessas cidades, com 200 a 500 mil habitantes, “os pobres eram uma ameaça pública, suas concentrações potencialmente capazes de se desenvolver em distúrbios deveriam ser cortadas por avenidas e bulevares” (Hobsbawm, 2002, p. 295). Posto isso, as desigualdades sociais estavam na origem das novas aglomerações urbano-industriais.

A Segunda Revolução Industrial, datada entre os anos de 1870 e 1914², foi marcada pelo desenvolvimento da indústria química, principalmente no uso do petróleo, e também o uso da eletricidade. Por detrás do avanço tecnológico, os trabalhadores das fábricas eram submetidos a condições desumanas e ao trabalho explorado, também, de mulheres e de crianças.

O período descrito por Hobsbawm (2007) foi, de fato, de grandes contradições. Por um lado, não existiam muitas indicações de que os “salários reais na Europa tenham começado a aumentar antes do final da década de 1860”, mas, por outro, havia também um “sentimento geral de que os tempos melhoravam”, principalmente em “contraste com as décadas desesperadas e sofridas de 1830 e 1840” (Hobsbawm, 2007, p. 307). O autor marxista inglês indica que a “grande expansão econômica havia fornecido emprego [...] numa escala sem precedentes” e que, mesmo com o grande “exército de reserva da população rural”, havia uma “melhoria evidente, mas pequena em tudo” (Hobsbawm, 2007, p. 308). Cabe, portanto, destacar que Hobsbawm (2007) aponta que a comparação estava centrada entre os novos tempos (pós 1860) e as décadas anteriores, marcadas por revoluções, como a de 1848.

Contudo, o contraste proposto por Hobsbawm (2007, p. 308), entre a expansão econômica da segunda metade do século XIX e as crises das décadas anteriores, não resume as condições de vida dos trabalhadores europeus: “o trabalhador, porém, muito diferente da classe média, estava a uma distância mínima do miserável, e via a insegurança como constante e real”. Para o autor marxista, “o caminho normal” dos

² Datação proposta por Eric Hobsbawm. Tratando-se da transição do capitalismo liberal para o imperialismo industrial com grandes transformações tecnológicas (aço, eletricidade, química, petróleo).

trabalhadores urbanos “passava por esses abismos”, como o “nascimento de crianças, a velhice e a impossibilidade de continuar o trabalho”, produzindo o fato de que mais da metade das famílias “poderiam esperar viver abaixo da linha de miséria” (Hobsbawm, 2007, p. 308). Enquanto a classe média via na maturidade o auge das suas condições humanas, os trabalhadores, “a partir dos quarenta”, percebiam que sua “força física começava a decair [...], seguida de pobreza e poucas vezes de caridade” (Hobsbawm, 2007, p. 308).

Nesse sentido, para Hobsbawm (2007, p. 311), as condições de vida dos trabalhadores, em contraste com a acumulação de riqueza da burguesia, é que gradativamente os unificou em torno de organizações sociais: “todos estavam realmente unidos por um sentido comum do trabalho manual e da exploração, e de forma crescente, pelo destino comum de viverem do salário”. Dessa forma, os trabalhadores explorados estavam unidos pela percepção da “crescente segregação da sociedade burguesa, cuja riqueza crescia dramaticamente”, enquanto a sua situação “permanecia precária” e, assim, foram “empurrados para uma consciência comum” (Hobsbawm, 2007, p. 311). Uma consciência comum produzida “não apenas pela polarização social, mas, nas cidades pelo menos, por um estilo comum de vida – no qual a taverna [...] tinha um papel central – e por um estilo comum de pensamento” (Hobsbawm, 2007, p. 311). E mesmo entre os trabalhadores, Hobsbawm (2007, p. 312) indica que houve um processo de “fissura”, que “separava os ‘trabalhadores’ dos ‘pobres’, ou melhor, ‘os respeitáveis’ dos ‘não-respeitáveis’”. Em outras palavras, entre o “artesão inteligente”, para os quais “os radicais de classe média ingleses estavam ansiosos para dar o voto, das perigosas massas esfarrapadas” (Hobsbawm, 2007, p. 312).

Próximo da argumentação de Hobsbawm, Carver (2021, p. 226)³ assevera que, “dentro dessa visão ‘procedimental’ da justiça, as transferências legais de propriedade (seja de objetos e valores monetários, seja da pessoa e tempo de trabalho de alguém) são ‘justas’”, e, acrescenta, “desde que a força e a violência estejam excluídas da transação e que as trocas se deem com o conhecimento e consentimento de todas as partes envolvidas”. Assim, como afirma Carver (2021, p. 226), estamos tratando de

³ Terrel Carver é um renomado filósofo e cientista político britânico, reconhecido pelas suas análises e interpretações acerca do pensamento de Karl Marx e a tradição marxista. Na obra citada, *Marx ontem e hoje* (em inglês: *Marx's social theory*), o autor examina as principais ideias marxianas, contextualizando-as e analisando como essas são pertinentes ou precisam ser interpretadas mediante o avanço da sociedade e sua atual configuração social.

um sistema econômico “‘livre’ e produtivo”, onde a “desigualdade representa – teoricamente falando – incentivos prospectivos e prêmios retroativos”.

A partir desse contexto histórico, oferecido por Hobsbawm (2007), percebemos que as desigualdades sociais são inerentes à sociedade capitalista e que a burguesia, por meio de suas estratégias de dominação, tem sido a sua principal promotora e interessada. Uma classe que construiu um conjunto de ideias ou ideais, como o de liberdade e igualdade formal, que animaram a principal revolução do século XVIII, a Revolução Francesa, mas que também estiveram na origem dos primeiros movimentos sociais de trabalhadores. É preciso lembrar, ademais, que o ímpeto revolucionário da burguesia europeia arrefeceu na mesma medida em que acumulou riqueza e poder econômico, enquanto a nova classe superior.

Desde as primeiras revoluções industriais, como brevemente tratadas anteriormente, as formas de trabalho foram gradativamente sofrendo modificações importantes, ao ponto em que estamos hoje, com a adoção de novas tecnologias digitais, capazes de organizar massas volumosas de trabalhadores em escala global. Os fenômenos da pejetização, já na década de 1990, e da chamada uberização, na primeira e segunda décadas dos anos 2000, se tornou o novo modelo a ser adotado por todas as empresas que se consideram modernas e capazes de competir em escalas nacionais e globais. Foi algo identificado por Ricardo Antunes (2023, p. 521), quando mencionou que, nos tempos atuais, os “trabalhadores se metamorfoseiam, então, em empreendedores, que devem imaginar seu modo de vida como uma forma de empresariamento, uma espécie de burguês-de-si-próprio”, mas o que mais ocorre é que se tornaram em “proletários-de-si-mesmo”. Nesse sentido, não iremos tratar aqui dos inúmeros processos econômicos, políticos e sociais, conduzidos pelas classes dominantes, até o ponto em que nos encontramos. Contudo, queremos destacar que, no quadro de historicidade das relações de trabalho e de produção, a história segue em movimento.

Nesse momento, trataremos brevemente das desigualdades sociais no quadro da história brasileira. Lília Schwarcz e Heloisa Starling (2018, p. 499) sintetizaram a história brasileira em termos gerais, atestando que nosso “país vem se afirmando, também, como uma longa narrativa de lutas, violência, reivindicação de autonomia e igualdade”, assim como a “busca por direitos e construção da cidadania”. Segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 499), a história das desigualdades “nada tem de evolucionária, no sentido de aglutinar de modo crescente, progressivo e previsível

uma série de fatos e dados”. Cabe destacar, por exemplo, que no Brasil houve uma “clara concentração nas lutas por direitos sociais em detrimento dos direitos políticos, sobretudo os civis”, o que fez com que o país só adotasse uma “agenda de direitos civis – [...] negros, feministas, ambientalistas, LGBT, entre outros – nos anos 1970, e mesmo assim de maneira tímida” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 500).

Na história desse país contraditório e marcado por tantas desigualdades, uma delas ganha maior impacto na vida social: a escravidão. Segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 500), a escravidão “acabou por dar forma à sociedade brasileira”, uma “marca contínua presente ainda nos dias de hoje, na nossa arquitetura, [...] no nosso vocabulário, nas práticas cotidianas de discriminação social e racial ou de culpabilização dos mais pobres, com frequência negros”. Nesse sentido, Jessé Souza⁴ (2019, p. 42) reflete que não se pode “falar da escravidão e depois retirar da consciência todos os seus efeitos reais e fazer de conta que somos continuação de uma sociedade não escravista”. Na perspectiva de Souza (2019, p. 42), trata-se de “tornar secundário e invisível o que é principal e construir uma fantasia [...] não para conhecer o país e seus conflitos reais, mas sim para reproduzir todo tipo de privilégio escravista”, ainda que “sob condições modernas”. E, nesse sentido, Schwarcz e Starling (2018) e Souza (2019) concordam que a escravidão está na base das estruturas que conformam a sociedade brasileira atual e das profundas desigualdades sociais e econômicas que marcam todas as superestruturas públicas e privadas, incluindo as escolas brasileiras.

Caio Prado Júnior (2011) confirma os elementos, até aqui identificados, que estão nas origens da formação social brasileira, principalmente sua estrutura econômica e social. O notável pensador Caio Prado Jr. (2011, p. 123), em livro clássico, destaca que no “sentido da colonização brasileira, já se encontra o essencial do que precisamos para compreender e explicar a economia da colônia”, ou seja, é o de uma “colônia destinada a fornecer ao comércio europeu alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância”. Nos lembra Prado Jr. (2011, p. 123) que “na agricultura [...] o elemento fundamental será a grande propriedade monocultural trabalhada por escravos”, uma “exploração agrícola em larga escala, em oposição à

⁴ Jessé Souza é um sociólogo, escritor e professor brasileiro, reconhecido por suas reflexões e análises acerca da desigualdade social, sociedade de classes e bases históricas constituintes da estrutura social. A ideia central da sua obra é uma crítica contra a naturalização do fenômeno da desigualdade social. Trata-se de um autor cujas ideias representam um importante aporte teórico para elucidar a reflexão e análise propostas pela presente dissertação.

pequena exploração de tipo camponês” – o que não “resulta de uma simples escolha, alternativa eleita entre outras que se apresentavam à colonização”. Essa estrutura, “grande propriedade, monocultura e trabalho escravo são formas que se combinam e completam” (Prado Jr., 2011, p. 124). Uma grande propriedade que, aliás, segue marcando a história brasileira, se caracteriza por um tipo de empreendimento mantido por “trabalhadores dependentes, sejam escravos ou assalariados, ou bem formas intermediárias de trabalho” (Prado Jr., 2011, p. 125).

À vista disso, Jessé Souza (2019, p. 85) postula que a denominada “ralé brasileira”, herdeira da escravidão, possibilita que a classe média possa “poupar tempo de tarefas domésticas, sujas e pesadas – que lhe permite utilizar o tempo ‘roubado’ a preço vil em atividades mais produtivas e mais bem-remuneradas”. A “ralé brasileira” permite que “toda uma classe dos cuidados com os filhos e da vida doméstica, transformando o tempo poupado em dinheiro e aprendizado qualificador”, submetendo-se a “papéis secularmente servis” (Souza, 2019, p. 85). Trata-se, portanto, de uma “ralé”, como dissemos, herdeira de uma longa história de desigualdades, estruturada em torno dos resquícios sociais e econômicos da escravidão brasileira.

Diante disso, Souza (2019, p. 109) alerta que a “ralé de novos escravos será a classe não só de que todas as outras vão procurar se distinguir e se afastar, mas, também, aquela cujo trabalho farto e barato vão procurar explorar”, uma classe que vive a constância da miséria, o que representa “nada de novo em relação ao passado escravista”, que tratamos no capítulo anterior. Do outro lado, estão as “classes do privilégio, a elite econômica e a classe média, que monopolizam o capital econômico⁵ e o capital cultural⁶ mais valorizado e se utilizam da ralé como se utilizavam dos cargos domésticos”. Segundo Jessé Souza (2019, p. 109), uma “continuidade sem cortes com o escravo doméstico do escravismo”. Nesse sentido, a reflexão de Souza (2019) acerca da escravidão moderna nos convida a pensar sobre o caráter crucial e

⁵ O conceito de *capital econômico* utilizado por Jessé Souza (2019) tem como referência Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023). Para os autores, os recursos materiais e financeiros acumulados individualmente ou pela classe burguesa, enquanto grupo social, garantem não apenas o acesso a bens de consumo e serviços, mas também possibilitam investimentos em diferentes dimensões da vida social.

⁶ O conceito de capital cultural empregado por Jessé Souza (2019) tem como referência Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023). Para os autores, ele engloba conhecimentos, habilidades, disposições e títulos escolares (como diplomas e formações), que funcionam como instrumentos de distinção social. Ao recorrer a esse conceito, Souza (2019) demonstra como ele legitima a desigualdade social, especialmente no campo educacional, ao reforçar as diferenças de acesso e oportunidades.

libertador da justiça social, que vai muito além da diminuição dos índices de desigualdade social, exigindo a reconstrução dos valores basilares nos quais a sociedade capitalista está ancorada, sobretudo aqueles que moldam o conceito de cidadania.

Além disso, mesmo nas mudanças sociais, como as transições da Colônia para o Império e desse para a República, a sociedade brasileira sempre esteve emaranhada em “estruturas de dominação como o mandonismo e o coronelismo”, organizadas em “torno das ‘relações de favor’”, ou seja, “estruturas de dependência pessoal”, enquanto uma espécie de “moeda nacional e de larga circulação interna”, que “representa a própria negação dos direitos” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 501). Como aponta Fragoso (2024, p. 132)⁷, na tradição política brasileira, a “sociedade, para existir, precisava de uma cabeça política ou, o que é o mesmo, de uma direção política”, uma estrutura “naturalmente hierarquizada” que “só existia com uma elite à sua frente” – o que, “sem cumprir tal requisito”, seria “impossível a sociedade funcionar”. Assim, segundo Fragoso (2024, p. 132), “nada mais razoável que vereadores da Câmara e juízes ordinários saírem das fileiras dos que comandaram a conquista”, o que significa a naturalização das desigualdades econômicas e sociais.

Por fim, cabe destacar as observações realizadas por Caio Prado Júnior (2011) sobre a história econômica brasileira, em linhas gerais, assim como as consequências sociais dos modelos cíclicos. Trata-se de uma “evolução cíclica, por arrancos, em que se assiste sucessivamente ao progresso e ao aniquilamento de cada uma e de todas as áreas povoadas e exploradas do país” (Prado Jr., 2011, p. 133). Um processo de ciclos onde a “população não é senão o elemento propulsor, destinado a manter seu funcionamento em benefício de objetivos completamente estranhos”, que “subordina-se, portanto, inteiramente a tais objetivos e não conta com forças próprias e existência autônoma” (Prado Jr., 2011, p. 133).

Nesse sentido, uma “conjuntura internacional favorável a um produto qualquer que é capaz de fornecer impulsão o seu funcionamento e dá a impressão puramente ilusória de riqueza e prosperidade”, mas, nas palavras de Caio Prado Júnior (2011, p. 133), “basta que aquela conjuntura se desloque, ou que se esgotem os recursos

⁷ João Fragoso (nascido em 1958) é um historiador brasileiro especializado nos estudos acerca da história econômica e social, com ênfase na formação estrutural social e econômica no Brasil Colonial e Imperial. Na obra *A sociedade perfeita: as origens da desigualdade social no Brasil*, analisa os alicerces históricos sobre o fenômeno da desigualdade social no Brasil. Por isso, salientamos a importância de sua inserção como aporte teórico para a presente dissertação.

naturais disponíveis, para que aquela produção decline e pereça”. Em termos humanos, o que resta são “farrapos de uma pequena parcela da humanidade em decomposição” (Prado Jr., 2011, p. 133). Nessas poucas palavras de Caio Prado Júnior, estão contidos os elementos centrais da história social e econômica brasileira, com seus momentos de pujança e de profunda miséria.

O fenômeno da desigualdade social, portanto, se apresenta historicamente como um componente de sociedades estruturadas em relações desiguais de poder e de distribuição dos meios de produção. A própria existência das desigualdades sociais, no Brasil e no mundo, representa a historicidade dos privilégios de classe e do processo contínuo de enriquecimento das elites dominantes. E, por outro lado, representa também o processo de exploração e alienação das grandes majorias, submetidas a formas variadas de dominação e controle social.

2 Desigualdades sociais e cidadania na perspectiva liberal-burguesa

Nesse tópico, discutiremos as relações entre o conceito de desigualdades sociais e o de cidadania. O objetivo é o de qualificarmos ainda mais a discussão que iniciamos no capítulo anterior, desta vez considerando a perspectiva liberal-burguesa dos referidos conceitos. Segundo Gomes e Duarte (2019, p. 18), ao analisarem o pensamento de Thomas Marshall, “não há dúvida de que, no século XX, o debate em torno da cidadania avançou no sentido de construir uma igualdade liberal-burguesa, ou seja, uma desigualdade suportável”. Os autores destacam que, para Marshall (1988), no contexto do capitalismo, a “desigualdade social se constitui como necessária e proposital”, sendo que, para isso, “caberia ao novo modelo de cidadania social não eliminar as desigualdades, mas controlar o seu caráter excessivo” (Gomes; Duarte, 2019, p. 18). Esse é, portanto, o principal limite do conceito de cidadania em sua relação com as desigualdades sociais, conforme evidenciam os autores ao retomarem a perspectiva de Marshall.

À vista disso, levando em consideração os ideais defendidos e disseminados pelo ideário liberal-burguês sobre o conceito de cidadania, Gomes e Duarte (2019, p. 17-18) manifestam-se acerca da visão do que significa ser cidadão nessa estrutura de sociedade: “ser cidadão passou a ser compreendido e disputado como o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei (direitos civis), à participação no destino da sociedade”, assim como “votar, ser votado (direitos políticos) e, no acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade”, “como direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e a uma velhice tranquila (cidadania social)”. Dessa forma, segundo Gomes e Duarte (2019, p. 17-18), “exercer a cidadania plena passou a ser compreendido como o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, distante, no entanto, de se almejar uma igualdade completa”. Essa

perspectiva liberal-burguesa, que relaciona cidadania, igualdade, equidade e justiça, será tratada nos próximos parágrafos do presente tópico.

Ainda tratando do conceito de cidadania na perspectiva liberal-burguesa, Oliveira (2000) reforça uma das mais importantes contribuições filosóficas proposta por Rousseau⁸ para a compreensão e superação da desigualdade social, o contrato social. Segundo Oliveira (2000, p. 111), o contrato “previa uma reavaliação das condições da unificação social, a partir de perspectivas igualitárias e de liberdade de participação dos cidadãos como indivíduos autônomos e solidários entre si”. Além disso, para Rousseau, na perspectiva de Oliveira (2000, p. 111), o contrato “estabeleceria parâmetros para o limite da propriedade, preocupação central do pensamento político do autor”. Nesse sentido, “o contrato constituiria o instrumento capaz de impor limites à acumulação de propriedade e estabelecer uma nova ordem entre os homens pela sua participação direta na vida política” (Oliveira, 2000, p. 111). Por conseguinte, a cidadania plena, ideal proposto por Rousseau (2010), representa um outro pré-requisito para a concepção de uma sociedade justa e igualitária, ressaltando, ainda, a importância da participação ativa de cada sujeito na luta coletiva pelo fim da desigualdade social.

Além disso, Gomes e Duarte (2019, p. 17) informam que no pensamento liberal-burguês a “categoria igualdade foi tomando a forma de discurso da equidade, ou seja, de uma desigualdade suportável”, o que, “no campo político e econômico”, não representa “uma ameaça para a reprodução do sistema capitalista”. E acrescenta ainda que os “próprios conceitos de cidadania e justiça social foram construídos a partir da lógica de redução das ameaças sociais” e para “proporcionar a igualdade de direitos e de oportunidades tão almejadas pelos setores progressistas” (Gomes; Duarte, 2019, p. 17). Nesse sentido, a crítica de Gomes e Duarte (2019) sobre o discurso da equidade é a de que é manipulado como uma estratégia de alienação na perspectiva do pensamento liberal-burguês, ancorado na defesa de uma desigualdade suportável entre as classes que, estrategicamente, promovem a exclusão e a privação dos direitos da classe trabalhadora com a finalidade de manutenção do *status-quo*.

⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo, escritor e teórico político suíço, conhecido como uma das figuras mais potentes do Iluminismo e da filosofia moderna. Suas obras exploram temas como liberdade, igualdade, educação e política, com impacto duradouro na teoria social e nos movimentos revolucionários. Saliento sua relevante análise da origem das desigualdades sociais, mediante a crítica à propriedade privada e à corrupção das instituições, em sua obra: *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*.

Acerca disso, Gomes e Duarte (2019, p. 20) dissertam que o “capitalismo mundial, a partir da década de 1980, se inseriu em uma nova fase de desenvolvimento histórico”, onde as noções de “cidadania e justiça social” adquiriram “novos contornos na perspectiva de assegurar, sem eliminar a desigualdade social, a equidade possível às minorias historicamente excluídas”. Isso, segundo Gomes e Duarte (2019, p. 20), possui desdobramentos também para a educação: “as políticas educacionais como materialização do Estado foram sendo pensadas e implementadas de acordo com a nova lógica mundializada do capital, ou seja, o atendimento irrestrito à lógica do mercado”. E concluem afirmando que “no mundo ocidental, a despeito da retórica cidadã e de justiça social, o que se consolidou foi um modelo nacional e internacional pautado na lógica de exclusão e, em grande medida, justificado a partir dos princípios de equidade” (Gomes; Duarte, 2019, p. 20). Assim, tomando como base a reflexão posta por Gomes e Duarte (2019), fica evidente que a naturalização do fenômeno da desigualdade social, além de ser uma condição necessária para que o capitalismo se perpetue na sociedade, é também um elemento substancial e constituinte⁹ do mesmo.

O autor Terrell Carver (2021, p. 59-60) reflete sobre a obra *O nível: Por que uma sociedade igualitária é melhor para todos*¹⁰, onde consta a defesa de que seria bom para a sociedade a busca por “encontrar um ‘equilíbrio’ geral entre desigualdade de renda, riqueza e poder”, justamente porque os “autores afirmam que é possível demonstrar que resultados coletivos melhores em nível nacional constituem um poderoso manifesto em favor de políticas redistributivas”. O argumento da referida obra segue o caminho inverso da “estratégia argumentativa”, que defende “resultados individuais diferenciados com base em princípios moralizados dos direitos de propriedade individual e numa justiça exclusivamente ‘procedimental’”, em um “quadro de ‘livre mercado’ com regulação governamental mínima e pressupondo a maximização das utilidades econômicas por interesse próprio” (Carver, 2021, p. 59-60). Assim, as palavras de Carver (2021) nos auxiliam na análise acerca dos princípios

⁹ Florestan Fernandes (1960), na sua obra *Mudanças sociais no Brasil: aspectos no desenvolvimento da sociedade brasileira*, analisa o capitalismo brasileiro e defende que a desigualdade social é um item intrínseco e estruturante do sistema, no qual a burguesia (classe dominante) desempenha um papel crucial na propagação e manutenção de sua hegemonia sobre a classe trabalhadora (classe dominada).

¹⁰ Livro escrito por Richard Gerald Wilkinson (1943), um epidemiologista britânico, professor emérito de epidemiologia social, além de autor, defensor e ativista político de esquerda. A obra foi traduzida por Kate Pickett e é considerada uma referência no debate sobre desigualdade social e suas consequências, defendendo a ideia de que uma sociedade mais igualitária apresenta benesses para todos os sujeitos, independentemente de classe social.

defendidos pelo discurso meritocrático, tendo em vista que a culpabilização individual desvia a responsabilidade das estruturas sociais que perpetuam as desigualdades. Para tanto, a defesa de uma sociedade pautada pela equidade dos sujeitos tenciona mascarar as diversas formas de produção e manutenção da desigualdade social entre os pares.

Por conseguinte, por intermédio da leitura de Carver (2021), podemos reafirmar a dupla intencionalidade das políticas redistributivas, conforme já vimos constatando, Considerando que as políticas redistributivas têm o potencial de transformar as relações sociais, reduzindo a desigualdade social, além de promover maior coesão social, porém, levando em conta que a disparidade entre os sujeitos está no cerne da esfera do capitalismo, essas políticas contribuem, simultaneamente, para a manutenção do fenômeno da desigualdade social. Não é possível uma suplantação desse fenômeno, visto que, para isso, é necessário que não haja mais capitalismo. Gabriel Deville (2023, p. 187), por exemplo, manifesta que a extrema pobreza seria a consequência fatal do sistema capitalista, pois “é o quartel de inválidos do exército do trabalho” e que “sua produção está incluída na população excedente, sua necessidade na necessidade dela, e forma com ela uma condição de existência da riqueza capitalista”.

À vista disso, John Rawls¹¹ (1997) informa sobre o papel da justiça em sua obra “Uma teoria da Justiça”. No primeiro capítulo, “Justiça como Equidade”, Rawls (1997, p. 3-4) afirma que a “justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”, que, por isso, as “leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou abolidas se são injustas”. E, a partir da ótica rawlsiana, Oliveira¹² (2000, p. 140-1) explana que “talvez um dos conceitos mais centrais de Rawls seja o de ‘justiça como equidade’; em torno dele vários outros conceitos empregados no decorrer de sua longa exposição podem ser concatenados”, o que nos oferece a “possibilidade de uma compreensão mais unitária de sua perspectiva social abrangente”.

¹¹ John Rawls (1921-2002) foi um filósofo político norte-americano amplamente conhecido como um dos principais teóricos acerca da justiça no século XX. Sua obra, *Uma teoria da justiça*, propõe uma nova abordagem de justiça baseada na ideia do contrato social. Ambiciona uma alternativa ao utilitarismo, enfatizando a equidade e igualdade no centro das instituições sociais.

¹² Neiva Afonso Oliveira é professora da Universidade Federal de Pelotas, vinculada ao Programa de Pós-graduação de Educação (PPGE), autora da obra *Rousseau e Rawls: contrato em duas vias*. Entre suas pesquisas destacam-se os temas justiça social, teorias contratualistas e pedagogia crítica. Logo, seus estudos exploram as conexões entre filosofia política e práticas educacionais, buscando compreender como a filosofia pode contribuir para uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, Oliveira (2000) informa que:

A expressão por si só, tomada imediatamente, poderia conduzir a duas compreensões que se afastam do real sentido que o autor lhe quer conferir. De um lado, poderíamos ser levados a crer que “justiça como equidade” significa uma identidade entre os dois elementos constitutivos da locução. Uma tal redução de um conceito a outro permitir-nos-ia tanto a afirmação de que toda situação justa é aquela que há equidade quanto à predicação inversa, ou seja, de que toda equidade é justa. De outro lado, poderíamos igualmente ser conduzidos a pensar que a aspiração de Rawls é de alcançar uma sociedade equitativa (Oliveira, 2000, p. 140-141).

Ancorada na reflexão de Oliveira (2000), cabe ressaltar a diferença entre o conceito de justiça e equidade, respectivamente: enquanto uma prevê, na integralidade, a superação da desigualdade social, a outra busca equiparar as condições sociais, mantendo a segregação hierarquizada da sociedade, ou seja, o *status quo*. Em outras palavras, a equidade, na perspectiva burguesa, objetiva a manutenção das estruturas sociais, valores e normas, relações de poder e problemas sociais, operando a favor do sistema.

A respeito disso, Gomes e Duarte (2019, p. 19) também informam que, para Rawls, a “justiça social é fruto do consenso estabelecido por uma determinada sociedade que define a maneira pela qual as instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais”. Dessa forma, também é a forma como “determinada sociedade” organiza a “divisão de vantagens provenientes da cooperação social” (Gomes; Duarte, 2019, p. 19). Os autores também indicam que o conceito “não parte de uma concepção de justiça universal, mas sim de justiça como equidade, pois a considera como intrinsecamente relacionada aos pactos e consensos de uma sociedade”, localizada em determinado “tempo e espaço”, onde é mantido certo “nível de desigualdade aceitável, adotando, assim, o sistema da igualdade democrática” (Gomes; Duarte, 2019, p. 19). Segundo os autores, trata-se da combinação dos princípios da “igualdade equitativa de oportunidades com o [...] da diferença” (Gomes; Duarte, 2019, p. 19).

Posto isso, tendo como referência as palavras de Gomes e Duarte (2019), é importante reafirmar que o conceito de justiça historicamente desenvolvido no capitalismo não pressupõe o fim da desigualdade social, mas sim a sua naturalização, visto que as classes dominantes se beneficiam do mesmo para o incremento de seu poderio econômico. Sem contar, ainda, que, de acordo com Oliveira (2000), na obra “Liberalismo Político”, publicada anos após “Uma teoria da justiça”, John Rawls recua

da teoria ética para aderir teoricamente ao liberalismo como doutrina política cabível em uma sociedade contratualista. John Rawls, segundo a autora, demonstra, na obra de 1993, que estamos política e moralmente prisioneiros do sistema liberal.

Nesse sentido, John Rawls (1997, p. 7-8) articula a respeito da estrutura social e o objeto da justiça, informando que seria “a estrutura básica da sociedade, [...] a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens”. Assim, segundo Rawls (1997, p. 7-8), a “proteção legal da liberdade de pensamento e de consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios de produção e a família monogâmica constituem”, na perspectiva do pensador liberal, “exemplos de instituições sociais mais importantes”. Para Rawls (1997, p. 7-8), as “instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros”, enquanto “desigualdades especialmente profundas”, afetando “desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos”, mas “não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor”. E são essas “desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar” (Rawls, 1997, p. 7-8).

Assentados nas palavras de Rawls (1997), pode-se refletir sobre o papel fundamental da justiça social, que seria atuar de forma direta sobre as desigualdades estruturais enraizadas na sociedade, reconhecendo a historicidade das mesmas desde os primórdios da civilização. Oliveira (2000, p. 125) reflete sobre os princípios de justiça do filósofo político, afirmando que “Rawls pretende deixar claro, a partir da sua doutrina contratualista, que o egoísmo natural seria rejeitado” e que “os princípios e ordenações justas devem ser respeitadas por todos e são coletivamente racionais, na medida em que a afirmação generalizada do senso de justiça é um grande bem social”, o que terminaria por firmar a “base para a confiança mútua, de que todos, *geralmente*, se beneficiam”.

Considerando a educação dentro do espectro do pacto social, podemos questionar quais são os grupos, na sociedade capitalista, que se beneficiam desse acordo. Apesar dos argumentos de Rawls (1997) de defesa de que a justiça deve ser coletiva e garantir benefícios para todos os sujeitos, sabemos que a estrutura educacional no âmbito do capitalismo favorece a classe burguesa. Desse modo, conforme constatamos nesta dissertação, a educação não é neutra, tampouco se

baseia nos princípios de uma mínima equidade; pelo contrário, reforça as barreiras econômicas, sociais e culturais vivenciadas pela classe trabalhadora.

Dito de outro modo, a confiança mútua e a ideia social de um bem compartilhado são fragilizadas quando o sistema educacional não é verdadeiramente justo e universal. Nesse sentido, Rawls (1997, p. 64) estabeleceu dois princípios da justiça, sendo o primeiro que “cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras”; o segundo princípio estabelece que “as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo”: a) “consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável”; e b) “vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos”.

Destarte, Gomes e Duarte (2019, p. 18-19) postulam sobre a ideia de que a cidadania historicamente se “constitui como um princípio de igualdade balizada pelos direitos civis, políticos e sociais”, ainda que o “desenvolvimento desses direitos” não estivessem “em conflito com as desigualdades estruturantes da sociedade capitalista”, mas, ao contrário, eram “necessários à manutenção da ordem econômica, tendo em vista que os direitos civis eram indispensáveis a uma economia de mercado competitivo”. Afirmam Gomes e Duarte (2019, p. 18-19) que no século passado, “os direitos sociais foram subordinados à ideia de justiça social” e, assim, as “desigualdades poderiam ser toleradas desde que se tivesse, na sociedade capitalista, a igualdade como princípio” – um “conjunto de desigualdades permitidas, moldadas pela própria cidadania como parte da concepção de democracia liberal constitucional”.

Tendo como base o excerto acima, podemos refletir que a manutenção do fenômeno da desigualdade social está diretamente ligada, respectivamente, aos conceitos de justiça e equidade nas sociedades capitalistas. Assim sendo, Xavier, Alves e Petrus (2024, p. 4-5) refletem sobre o conceito de equidade, informando que “não possui um significado único”, sendo que “nos estudos mais recentes, [...] está relacionada à noção de justiça”, remetendo essa origem à Rawls, na década de 1970. Segundo Xavier, Alves e Petrus (2024, p. 4-5), Rawls “estabeleceu a necessidade de que todas as pessoas competem em condições de igualdade de oportunidades” e que os “menos favorecidos da sociedade” estariam protegidos pelo “princípio da diferença”.

Em síntese, Xavier, Alves e Petrus (2024, p. 5) postulam que a “desigualdade é uma diferença baseada em escalas de valor e se refere às recompensas ou

oportunidades para os indivíduos dentro de um grupo ou entre grupos na sociedade”. Segundo as autoras, “os conceitos de equidade e desigualdade estão interligados”, pois o “primeiro fornece os fundamentos filosóficos-políticos, indicando quais desigualdades são consideradas justas”, ou seja, “se referindo às diferenças”; o segundo conceito “nos auxilia na percepção empírica das distâncias entre os grupos sociais” (Xavier; Alves; Petrus, 2024, p. 5).

Está claro, portanto, que estamos tratando de uma perspectiva das desigualdades que as naturaliza como diferença, lançando indivíduos e classes sociais em um quadro socioinstitucional que defende igualdade, justiça, liberdade e participação formais, enquanto noções genéricas de direitos sociais, políticos, constitucionais, entre outros. Sobre isso, Barbosa e Roza (2007, p. 49) asseveram que “as realidades sociais que demonstram situações como desemprego, discriminação, humilhação, pobreza são vistas como se não fossem fruto de todo um processo histórico, político e ideológico”, enquanto produzidos “a partir da luta desigual e injusta de diferentes interesses”.

Trata-se, com dissemos, da naturalização da desigualdade social e, à vista disso, Fragoso (2024, p. 118) afirma que os colonizadores europeus buscaram “convencer os ameríndios de que a sociedade perfeita é a desigual”, ou seja, “que o amor a Deus se confundia com o reconhecimento da sua autoridade e, portanto, descobriram as ideias de resignação e de destino”. O que significava, para os ameríndios, que a “gratidão a Deus por ter criado a vida implicava obedecer às suas leis, logo, no temor aos seus castigos”, o que incluiria as desigualdades – uma espécie de “obediência amorosa” e uma “disciplina social diante dos senhores e do rei” (Fragoso, 2024, p. 118).

Nesse sentido, a análise de Fragoso (2024) reafirma a ideia de que, na história, o fenômeno da desigualdade social não foi somente naturalizado, mas também foi utilizado como justificativa para manter a exploração daqueles historicamente vistos como oprimidos (indígenas, escravos e, hoje, a classe trabalhadora, pessoas em situação de rua, entre outros). Considerando isso, Barbosa e Roza (2007, p. 57) refletem sobre o atual sistema econômico que comanda essa lógica, afirmando que a “crise do Estado benfeitor e a queda do socialismo são sinais evidentes de que qualquer intervenção estatal no mercado, ainda que motivada pela vontade política, é inútil”. Isso, segundo Barbosa e Roza (2007, p. 57), produz efeitos, como a “redução da intervenção do Estado, privatização das empresas estatais, abertura para o

mercado internacional” e, assim, o capitalismo neoliberal “justifica seus efeitos negativos [...] como efeitos ‘não desejados’, porém, inevitáveis na conquista do crescimento econômico da sociedade”.

À vista disso, é importante destacar que o neoliberalismo se constitui como uma forma específica de gestão do capitalismo contemporâneo, marcada pela intensificação da lógica de mercado em praticamente todas as esferas sociais, em especial no campo educacional, foco desta dissertação. Ressalta-se, ainda, que embora todo neoliberalismo seja capitalista, nem todo capitalismo assume necessariamente a forma neoliberal. Nesse sentido, o capitalismo neoliberal busca ressignificar até mesmo os princípios liberais-burgueses que defendiam o conceito de cidadania plena, originalmente vinculado ao fim dos privilégios de uma minoria. Como afirmam Dardot e Laval (2018, p. 43), “o neoliberalismo é mais do que uma ideologia, mas um tipo de racionalidade e uma mentalidade que se impõe”.

Quando observamos os dados sobre as desigualdades sociais no Brasil, percebemos o quanto os aspectos até aqui tratados teoricamente ganham dramaticidade especial. Uma desigualdade social, que reflete diretamente na educação, como estamos alegando neste estudo. Sobre isso, Vargas, Protásio e Oliveira (2024) apresentaram, no artigo *Desigualdades sociais e educação: notas a partir de Marx, Engels, Freire e economistas liberais*¹³, alguns dados sobre a dimensão do fenômeno da desigualdade social. No referido texto, os autores afirmam que “as desigualdades sociais no Brasil possuem inúmeras dimensões de gênero, etária, geográfica, renda, cultura, entre outras, mas aquela que tem a origem mais ancestral entre nós, brasileiros, é a racial” (Vargas; Protásio; Oliveira, 2024). No mercado de trabalho, afirmam os autores a partir de informações do IBGE (2022), “69% dos cargos gerenciais são ocupados por homens brancos” e “5% dos brancos, 9% dos pretos e 14% dos pardos vivem com menos de US\$ 1,90/dia” e que, “além disso, 18,6% dos brancos, 34,5% dos pretos e 38,4% dos pardos vivem com renda menor que US\$ 5,50/dia”. E concluem afirmando que “significa dizer que pretos e pardos sofrem mais com a pobreza que se (re)produz na atual formação social brasileira” (Vargas;

¹³ O artigo foi escrito por Mayara Cristina Vargas, autora desta dissertação, em coautoria com Alexandre Reinaldo Protásio, coorientador, e Neiva Afonso Oliveira, orientadora. Atualmente, o texto está submetido à Revista Momento: diálogos em Educação da FURG. Sua elaboração resulta do trabalho de conclusão de curso apresentado na Universidade Federal de Pelotas para a obtenção do título de Especialista em Educação. Considerando a relevância deste estudo, ele contribui significativamente para o aprofundamento da temática abordada, em especial no que se refere ao fenômeno da desigualdade social na educação.

Protásio; Oliveira, 2024).

Quando os autores citados tratam da violência e do desemprego, os números do IBGE (2022) reproduzem as mesmas consequências das desigualdades sociais, pois “homens negros (41,4 mortes por 100 mil pessoas) e pardos (64,3 mortes por 100 mil pessoas) são as maiores vítimas dos homicídios no Brasil”, visto que representam o “dobro ou triplo, no caso dos pardos, em relação à população branca (21,2 mortos por 100 mil pessoas)”. Afirmam, portanto, que as “pessoas negras e pardas sofrem mais com a miséria estrutural e são as maiores vítimas da violência urbana” (Vargas; Protásio; Oliveira, 2024). Sobre o desemprego, os autores seguem apontando o abismo racial brasileiro:

O desemprego em 2021, durante a crise pandêmica, atingiu mais fortemente os pretos e pardos brasileiros, respectivamente 16,5% e 16,2%, enquanto entre os brancos estava em 11,3%. Quanto à subutilização da força de trabalho, verificou-se 22,5% entre pessoas brancas, 32% entre as pretas e 33,4% entre os pardos (IBGE, 2022, p. 3). E nada indica, passados três anos dos dados de 2021, que o abismo racial no Brasil tenha se modificado estruturalmente. As desigualdades de renda, portanto, estão diretamente relacionadas à questão racial, sendo que os brancos (R\$ 19,00 por hora) ganham quase o dobro dos pretos (R\$ 10,90 por hora) e dos pardos (R\$ 11,30 por hora). Ainda que as desigualdades sociais, culturais, ambientais, entre outras, sejam igualmente comprováveis por meio científicos, são as desigualdades econômicas, quantificáveis e reunidas em série histórica, por IBGE ou IPEA, que melhor demonstram o abismo social brasileiro, principalmente em sua dimensão racial.

Para além da questão racial, Vargas, Protásio e Oliveira (2024) reiteram que nas “últimas crises econômicas, climáticas e de saúde pública, foram os mais pobres que sofreram as principais consequências sociais e econômicas, com ampliação das desigualdades sociais”. E que durante as crises de 2008 e 2020, “ampliaram as desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres do mundo e do Brasil, ainda que somente a primeira crise tenha custado mais 14 trilhões de dólares aos governos do mundo (Infomoney, 2013)” (Vargas; Protásio; Oliveira, 2024). As crises econômicas, na opinião dos autores do artigo, demonstram a “natureza sistêmica da pobreza e das desigualdades sociais no capitalismo”, em um “cenário de profundas contradições, globais e brasileiras”.

Os dados acima demonstram que a questão racial está no cerne das desigualdades sociais no Brasil, simbolizada não somente na distribuição de renda e no acesso ao mercado de trabalho, mas também na vulnerabilidade educacional. Ou seja, pretos e pardos enfrentam condições mais precárias de vida, tanto no que diz

respeito à pobreza quanto à violência gerada pelo preconceito racial, fatores que comprometem ainda mais sua qualidade de vida, bem como o acesso aos seus direitos básicos. Dessa forma, podemos afirmar, como fizemos em trechos anteriores, que o racismo estrutural¹⁴ é um dos fatores centrais na reprodução das desigualdades sociais e educacionais, reforçando a exclusão histórica da população preta.

Por fim, afirmamos que refletir sobre os conceitos de cidadania, igualdade, liberdade, entre outros, orientados pela lógica liberal-burguesa e neoliberal, bem como sobre a naturalização das disparidades entre as classes, é de suma necessidade para a conscientização de que as desigualdades sociais precisam ser suplantadas a partir da luta coletiva. Nessa perspectiva, reafirmamos a importância dos estudos marxianos e marxistas, junto às suas categorias para esse debate, apresentados nos capítulos posteriores. O fenômeno da desigualdade social, engendrado na sociedade capitalista, dissemina a ideia de uma desigualdade suportável para justificar sua manutenção dentro do sistema neoliberal. No próximo capítulo, trataremos das intersecções entre o conceito de desigualdade social e o campo da educação.

2.1 As desigualdades sociais e a educação brasileira

No capítulo anterior, exploramos em breves linhas os elementos centrais de como o pensamento liberal-burguês analisa as desigualdades sociais. No presente capítulo, trataremos das relações entre as desigualdades sociais e a educação, a partir de uma perspectiva progressista e libertária. Nesse sentido, no presente tópico, avançaremos na crítica da educação no quadro do capitalismo neoliberal e das lutas de resistência, que também ocorrem por intermédio de um ensino crítico-libertador.

Para a realização desta revisão de literatura sobre as desigualdades sociais e a educação brasileira, adotou-se o método bibliográfico, considerado o mais adequado para a análise crítica proposta, conforme exposto na introdução desta

¹⁴ O conceito de racismo estrutural refere-se à forma como o racismo está enraizado nas instituições sociais, políticas e econômicas, operando como parte constitutiva do modo de produção capitalista. Nesse sentido, autores como Silvio Almeida (2018) compreendem que o racismo não é um desvio do sistema, mas um de seus pilares, articulando-se com a exploração de classe para manter a dominação. A leitura marxiana permite compreender o racismo como uma ideologia funcional à reprodução das desigualdades, contribuindo para a superexploração do trabalho e para a fragmentação da classe trabalhadora.

dissertação. Nesse sentido, foram examinados artigos já referenciados no capítulo anterior, bem como obras de autores que dialogam diretamente com a temática, como Freire (2020), Bourdieu e Passeron (2023) e Barbosa e Rosa (2007). As leituras foram conduzidas de maneira criteriosa, com o objetivo de identificar as diferentes nuances das desigualdades sociais refletidas no campo educacional, de modo a oferecer uma análise crítica consistente para o debate desenvolvido neste capítulo.

Desse modo, acerca da importância da educação libertadora para a libertação do proletariado, Freire (2018, p. 99-100) alega que seria “reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates ‘ideológicos’ que a nada levam”. E Freire (2018, p. 99-100) conclui afirmando que “o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica”. Portanto, uma cidadania pensada diferente daquela que observamos no tópico anterior, de orientação liberal-burguesa.

Trata-se, portanto, da “educação como intervenção”, que “aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (Freire, 2018, p. 106-107), entre outras frentes de luta e resistência. Para Freire (2018, p. 106-107), é a educação libertadora, pensada como um dos caminhos possíveis para a superação da desigualdade social, o que, nas palavras do pensador, representa a esperança de quem luta contra aqueles que, “reacionariamente, pretendem imobilizar a história e manter a ordem injusta”. Isso significa dizer que a classe trabalhadora precisa se reconhecer como protagonista da luta de classes e entender a sua existência dentro desse contexto.

Nesse sentido, o artigo *Desigualdade e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da Reforma do Ensino Médio*, de Marcilene Pelegrine Gomes e Aldimar Jacinto Duarte, analisa as implicações da reforma do ensino médio brasileiro na perspectiva da cidadania e da justiça social. Gomes e Duarte (2019), por sua vez, discutem como as mudanças previstas podem afetar o direito à educação básica, sobretudo frente às desigualdades existentes no sistema educacional. Argumentam, assim, que a flexibilização curricular e outras medidas da reforma aprofundam as disparidades educacionais, retirando o princípio de equidade previsto na legislação brasileira. A reflexão posta pelos autores enfatiza a importância da existência de políticas públicas educacionais que promovam a inclusão e garantam o acesso igualitário a uma

educação de qualidade para todos os estudantes.

No artigo *Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território*, Ribeiro e Vóvio (2017) investigam como a vulnerabilidade social nas áreas urbanas relaciona-se com o fenômeno da desigualdade educacional. Identificando os mecanismos que ligam a questão territorial à desigualdade social refletida na educação, entre eles, as autoras destacam a competição entre as escolas, falta de incentivo estatal e governamental na educação infantil, estigmatização das populações dos territórios mais pobres, escassez de aparatos públicos necessários para um bom aprendizado, entre outros. Esses fatores favorecem o aumento da desigualdade social, sendo necessária a inserção de políticas públicas educacionais que promovam, minimamente, a equidade para os sujeitos que sofrem com o efeito território, vulnerabilidade social e desigualdade escolar.

Indo ao encontro da temática discutida por Ribeiro e Vóvio (2017), no artigo *Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro*, Xavier, Alves e Petrus (2024) analisam a relação entre os indicadores de oferta educacional e medidas de qualidade e equidade de aprendizado no ensino fundamental. Utilizando dados das escolas públicas brasileiras, oriundos do Censo Escolar¹⁵ e Saeb¹⁶, além dos dados demográficos e de investimentos do IBGE¹⁷ e Siope¹⁸, os autores constataam que os indicadores da oferta educacional dizem respeito mais à qualidade do que à equidade, e os municípios maiores, em termos de população, tendem a apresentar qualidade com menos equidade.

Nesse sentido, o artigo *Desigualdade e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio* retrata a “escola pública brasileira, em todos os níveis, que ainda não conseguiu superar o modelo dualista de educação que

¹⁵ Principal levantamento estatístico sobre a educação básica no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de um levantamento dos dados das matrículas, infraestrutura, docentes e modalidades de ensino nas escolas públicas e privadas.

¹⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica compreende um conjunto de avaliações aplicadas pelo INEP para medir o desempenho dos alunos em português e matemática, possibilitando uma análise sobre a qualidade da educação brasileira. O seu resultado fomenta os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

¹⁷ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é o órgão responsável por coletar, analisar e divulgar os dados sobre a população brasileira, contemplando suas informações econômicas, geográficas e socioeconômicas. É responsável pela realização do Censo Demográfico, pesquisas acerca da educação, renda e qualidade de vida dos cidadãos brasileiros.

¹⁸ O Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação é uma plataforma do Fundo de Desenvolvimento Nacional de Educação (FNDE), responsável pelo monitoramento dos gastos públicos em educação a nível estadual e municipal, garantindo que o cumprimento do investimento mínimo obrigatório na área seja, de fato, efetivado ao seu destino, a educação.

historicamente foi sendo construído e consolidado”, o que se deu por “meio da ação de diversos governos”, para produzir uma “escola pensada e organizada para atender às camadas populares e outra para atender aos filhos das elites” (Gomes; Duarte, 2019, p. 22). Isso representa, segundo os autores, o “tamanho da dívida social que o Estado brasileiro tem com esse nível de educação básica”, uma dívida “expressa na negação do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem, principalmente dos filhos da classe trabalhadora” (Gomes; Duarte, 2019, p. 22).

Para Barbosa e Roza (2007) e para Gomes e Duarte (2019), está claro que a escola funciona como “instrumento de reprodução do sistema capitalista” (Barbosa; Roza, 2007, p. 49). No modelo societário em que vivemos, o capitalismo em sua fase neoliberal, a escola ocupa um papel determinado, o de contribuir para a manutenção das desigualdades sociais, o que a crítica freireana aponta como educação bancária.

O conceito de educação bancária foi desenvolvido por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2019). Para o autor, trata-se de um modelo educativo em que o professor deposita conteúdos prontos nos alunos, reduzidos à condição de agentes passivos. Essa prática nega o diálogo, a criatividade e a criticidade, reforçando a adaptação dos sujeitos à ordem vigente e a reprodução das desigualdades sociais. Em contraposição, Freire defende a educação problematizadora, fundada no diálogo, na reflexão crítica e na ação transformadora, visando à emancipação dos oprimidos. Nessa mesma direção, Barbosa e Roza (2007, p. 49) ressaltam que a escola pode constituir-se também como espaço de enfrentamentos e lutas sociais, no qual “cabe aos educadores organizar discussões [...] e debater o papel da escola, se [...] deve reagir diante das investidas desse sistema”.

Assim sendo, considerando o que nos apontam Gomes e Duarte (2019) e Barbosa e Roza (2007), temos os elementos que nos auxiliam no entendimento sobre o caráter mercadológico que a educação adquire em uma sociedade capitalista: “os currículos escolares na sociedade capitalista” têm “demonstrado como a violência simbólica se faz presente no universo escolar”, dado que a “escola produz e reproduz as desigualdades sociais” e, por isso, “todo o sistema curricular no capitalismo é formado para atender a ideologia dominante” (Barbosa; Roza, 2007, p. 48). Assim, concluem Barbosa e Roza (2007, p. 48), “o capital cultural, econômico e político fala mais alto”, impregnando também a escola. Principalmente se considerarmos o que nos dizem Ribeiro e Vóvio (2017, p. 76) quando tratam da relação entre escola e território, dado que a vulnerabilidade do ambiente, somada a “baixos recursos

familiares”, faz com que os estudantes alcancem “desempenho pior”; por outro lado, “alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor”; e, por fim, afirmam que também os “alunos com maiores recursos culturais quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores”. Assim, a escola, em sua relação com a vida concreta (o território e suas relações), longe de ser um espaço neutro, tende a favorecer os estudantes pertencentes à classe dominante, visto que eles possuem as condições econômicas, culturais e sociais a partir das quais o sistema educacional se fortalece para reproduzir a desigualdade social refletida na educação.

Cabe aqui uma outra palavra sobre o efeito território proposto por Ribeiro e Vóvio (2017). O conceito elucida que a qualidade da educação não depende de recursos individuais, mas de uma série de fatores socioeconômicos e ambientais, sobretudo aqueles que se referem aos elementos concretos constitutivos da vida social. Acerca disso, Ribeiro e Vóvio (2017, p. 74) sugerem que a “compreensão dos fenômenos sociais advindos da relação entre vulnerabilidade social [...] e a desigualdade escolar exigem estudo simultâneo”, que envolvem um “conjunto de situações que, associadas, têm potencial de produzir forte desigualdade escolar nos territórios mais desfavorecidos das grandes cidades”. Estamos, dessa forma, tratando de um modelo social que desumaniza e exclui os sujeitos, convertendo o direito à educação gratuita e de qualidade em um instrumento de manutenção do *status quo*.

Em vista disso, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023, p. 106) ponderam sobre o fato de que a “vantagem dos estudantes originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela escola”. A escola espelha as desigualdades sociais existentes e valida o discurso da meritocracia. Em síntese, os estudantes das classes dominantes possuem melhores condições sociais e culturais frente às classes dominadas que, por sua vez, enfrentam, cotidianamente, as barreiras não tão invisíveis das desigualdades sociais. Em outras palavras, o sistema educacional legitima e naturaliza as desigualdades sociais no quadro de uma sociedade dividida em classes, ideias que reforçam o que estamos argumentando na dissertação.

Assim sendo, nessa lógica, a classe trabalhadora está submetida a processos formativos voltados à qualificação da mão de obra e na direção do que o mercado de trabalho demanda. Considerando isso, Deville (2023, p. 130) assegura que a

burguesia, “ao criar escolas especiais para seus filhos [...], concedeu apenas uma sombra de educação profissional aos proletários” e que, nesse sentido, “a legislação achou necessário combinar a educação elementar [...] com o trabalho industrial”. Na contramão disso, Deville (2023, p. 130) propõe que as escolas, sob o controle dos trabalhadores, implementarão “o ensino de tecnologia prática e teórica”, onde o “trabalho manual produtivo andarà de mãos dadas com instrução e ginástica para todos os jovens, homens e mulheres, [...] o único método de formar seres humanos completos”. Ainda que seja um desejo de Deville, a proposta representa um contraponto importante ao que temos hoje enquanto modelo formativo que reproduz a sociedade dividida em classes, baseado nos princípios da liberdade (formal), empreendedorismo e a valorização da formação técnica em detrimento da crítica.

Diante disso, acerca da desigualdade social refletida na educação, Gomes e Duarte (2019, p. 16) reiteram que o crescimento das desigualdades sociais “impõe o exercício teórico e empírico de se compreender as bases epistemológicas e políticas que sustentam o desenvolvimento material e espiritual das sociedades ocidentais”. Trata-se, portanto, de um “exercício intelectual e político” que “pressupõe problematizar o modelo econômico que, ao produzir mercadorias, produz modos de vida fundamentados na exploração e na subordinação objetiva e subjetiva do homem”, onde “a educação formal” representa um dos “instrumentos possíveis para a conformação ou a emancipação humana” (Gomes; Duarte, 2019, p. 16). Segundo os autores, aí está a “importância de se pensar criticamente as políticas educacionais para educação básica” (Gomes; Duarte, 2019, p. 16).

Nesse sentido, faz-se pertinente recorrer ao pensamento de Freire (2020, p. 33), que reforça essa perspectiva ao afirmar que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Também em passagem clássica, Freire (2020, p. 34) afirma que a “educação é uma resposta da finitude da infinitude” e “é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado”, o que “leva-o à sua perfeição”. Para Freire (2020, p. 34), portanto, a educação “implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem”, enquanto “sujeito de sua própria educação” e “por isso, ninguém educa ninguém”.

À vista disso, trazemos, mais uma vez, Gomes e Duarte (2019, p. 21), que postulam sobre a emancipação humana, afirmando que “transcende, em conteúdo e forma, a ideia liberal moderna de emancipação política”, pois “refere-se ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas na dimensão ontológica e histórica,

dado que o “homem emancipado está para além das mudanças e das garantias civis, políticas e institucionais decorrentes da ascensão da burguesia como classe hegemônica”. Assentados na ponderação de Gomes e Duarte (2019) acerca da emancipação humana, salientamos que, na ótica de Karl Marx, a emancipação só é possível a partir da superação do capitalismo, o que trataremos no próximo capítulo. Em síntese, nas palavras de Gomes e Duarte (2019, p. 28):

Educar para a construção da cidadania, da justiça social e para a práxis no mundo do trabalho, numa perspectiva crítica e emancipatória de educação e de sociedade, exige o enfrentamento, no âmbito do Estado brasileiro, da extrema desigualdade social que interfere direta ou indiretamente no processo de escolarização das camadas populares. Caso contrário, as reformas não passarão de retóricas para ocultação da real materialidade histórica marcada pela exclusão e exploração do homem pelo homem.

Logo, a formação omnilateral configura-se como uma formação necessária e somente realizável em uma sociedade pós-capitalista, visto que contempla a superação das contradições postas pelo sistema capitalista, as desigualdades e injustiças sociais, a partir do desenvolvimento pleno dos sujeitos.

No capítulo seguinte, abordaremos a concepção marxista e marxiana acerca do fenômeno da desigualdade social, explorando as nuances da ideologia, classe e emancipação humana, sobretudo no campo educacional.

3 Formação para o capital: o papel da escola na reprodução da ideologia de classe

O fenômeno da desigualdade social, reproduzido na educação, será discutido agora a partir das contribuições críticas do pensamento marxista, principalmente sobre os limites impostos pelo capitalismo em sua fase neoliberal. Assim sendo, sobre a relação entre a educação e a reprodução do modelo social, Frigotto (2025, ver p. 84) responde em entrevista¹⁹ que o “Brasil tem uma classe dominante, detentora do capital, que carrega o DNA escravocrata e colonizador e que mantém uma estrutura [...] das mais desiguais do mundo”. Uma estrutura social e econômica que tem sido mantida por meio de “ditaduras e golpes de Estado”, o que se “reflete na desigualdade educacional, enquanto manutenção das estruturas de poder e propriedade”, nos diz Frigotto (2025). Mas, como já sabemos, se “há classes sociais também há luta de classes e, como tal, a disputa da educação e do conhecimento que permitem desvelar o que a classe dominante busca mascarar”.

Na conjuntura social relatada por Frigotto (2025), a escola se configura como um espaço reprodutor das condições materiais e ideológicas que sustentam o sistema capitalista, mas também de luta de classes, onde os oprimidos podem reagir e disputar o projeto de sociedade. E, sob o olhar de Frigotto (2025), a educação não é um processo neutro, pelo contrário, trata-se de um dos principais mecanismos de reprodução da lógica da meritocracia, utilizada para moldar os sujeitos e promover a naturalização da desigualdade social, sendo, também, um elemento fundamental no

¹⁹ Entrevista concedida pelo professor Gaudêncio Frigotto, por meio de um questionário enviado via e-mail, voltada especificamente para a elucidação deste capítulo, realizada por mim. A mesma aconteceu após o evento: *XXV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, na cidade de Porto Alegre-RS, quando o professor fez a fala de abertura do mesmo, e encontra-se na íntegra no apêndice desta dissertação. A referida entrevista foi submetida, para fins de publicação, à Revista Educação e Emancipação, da UFMA.

processo de alienação da classe trabalhadora. Essa, pelo menos, é a função que as classes dominantes querem atribuir à educação no quadro societário capitalista. Para tanto, a estrutura curricular, o modelo de avaliação e o ensino pautado em práticas pedagógicas tradicionais são pensados para validar a superioridade da classe dominante, desconsiderando fenômenos como a desigualdade e a vulnerabilidade social, pobreza e a fome, justificando-as pelo viés da culpabilização individual.

Diante disso, Frigotto (2025) responde evidenciando a relevância da ampla e consistente abordagem de Dermeval Saviani sobre a escola enquanto um aparelho ideológico do sistema, mas também de resistência. Segundo Frigotto (2025, ver p. 87), as “teorias não-críticas da educação [...] entendem a escola apartada das relações sociais, marcadas pela desigualdade estrutural do sistema capitalista”. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas, “têm um papel de denúncia de algo geral e dominante na reprodução das relações sociais capitalistas”, mas “desenvolvem uma postura fatalista e conformista, por não considerarem que existe a luta de classes” (Frigotto, 2025, ver p. 86-87). Segundo Frigotto (2025, ver p. 87), concordando com Saviani, existe uma disputa clara, onde o “que se ensina e como se ensina na escola tem um papel para o entendimento dos mecanismos de dominação e de exploração”.

Logo, essa proposta de ensino alinha-se propositalmente à teoria do capital humano, que sustenta a educação como um investimento individual, sendo responsabilidade de cada sujeito seu “sucesso”, excluindo essa obrigação da sociedade, a verdadeira responsável pela ausência da oferta de um modelo educacional crítico e libertador. Acerca disso, Frigotto (2010, p. 46) afirma que essa “teoria mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada”.

A alienação, um dos conceitos fundamentais da teoria crítica marxiana, manifesta-se no campo educacional pela ausência de reflexão crítica acerca das dimensões sociais do processo de escolarização, privilegiando o domínio de saberes técnicos em detrimento da formação crítica e emancipadora. Esse processo contribui para a reprodução das desigualdades sociais, que não apenas se mantêm, mas se aprofundam. Nessa lógica, o trabalhador torna-se cada vez mais alienado: em relação ao produto de seu trabalho, do qual é expropriado; ao processo produtivo, que lhe é imposto; à sua essência humana, reduzida à condição de força de trabalho; e, por fim, ao outro ser humano, com quem passa a se relacionar de forma mediada pelas estruturas capitalistas de exploração.

Sobre isso, Oliveira (1997, p. 85) afirma que Marx, “ao iniciar o caminho da penetração na estrutura material econômica, [...] apreende o que se poderia chamar de um primeiro nível de alienação”, ou seja, a “do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho”. Segundo Oliveira (1997, p. 85), “a liberdade – termo final do processo de reapropriação do ser objetivado – não é mais alcançada no plano da produção econômica”, o que determina o “trabalho como ‘alienado’”. Ainda que Oliveira considere que esse processo “não elucida totalmente os fundamentos da alienação”, está claro que se refere a um ponto de partida importante.

Assentada na reflexão de Oliveira (1997), a alienação provocada pela relação do trabalhador com o produto de seu trabalho nos revela uma desconexão entre o sujeito e o objeto que produz. Na educação, essa separação está relacionada ao fato de o educando, pertencente à classe trabalhadora, ser preparado para servir aos interesses do capital, ou seja, o mercado de trabalho. Nesse sentido, conforme afirma Oliveira (1997, p. 85), o “trabalho, enquanto uma exteriorização de seu ser, não mais lhe pertence, mas ao capital”. E, dessa forma, segundo Oliveira (1997, p. 85), o “objeto da produção não apenas ganha uma existência externa ao trabalhador como, mais importante ainda, passa a existir estranha e independentemente a ele”. A alienação dos seres, para Oliveira (1997), “em relação ao produto de seu trabalho”, significa, citando Marx, que o processo de objetivação da sua subjetividade, agora alienada, se tornou algo oposto e que lhe oprime.

Assim como o trabalhador alienado não se reconhece no produto do seu trabalho, o estudante também não se identifica com o conteúdo escolar de caráter tecnicista, pois esse desconsidera sua realidade social e restringe sua formação crítica, alinhando-se aos interesses do projeto neoliberal. Diante desse cenário, a teoria marxiana sustenta que o ser humano só pode desenvolver plenamente sua autoconsciência quando não estiver alienado em relação ao trabalho e aos frutos de sua própria atividade. O trabalho, em sua essência, deveria ser uma forma de expressão da criatividade e da autonomia humana, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. Da mesma forma, a educação, quando subordinada à lógica do capital, deixa de cumprir esse papel emancipador.

Sobre o trabalho, Frigotto (2025, ver p. 85) nos responde que “todos os seres da natureza, de modo diverso, têm que necessariamente metabolizar matéria para que se mantenham vivos. E os seres humanos o fazem mediante o trabalho”. Nesse sentido, segundo Frigotto (2025, ver p. 85) esta “apropriação de forma útil à própria

vida é uma necessidade natural dos indivíduos em qualquer tempo histórico e, como tal, um direito”, justamente “porque, se impedidos, os indivíduos perdem a possibilidade de produzir a matéria necessária para o metabolismo que os mantém vivos”. Uma concepção básica, presente também em Marx, quando afirma que precisamos, antes de qualquer interação social, estar vivos, sendo, portanto, uma necessidade incontornável.

Na perspectiva marxiana, o trabalho representa não apenas a transformação da natureza, mas também a autotransformação do ser humano. No entanto, sob a lógica do capital, esse processo perde seu sentido, uma vez que a alienação atinge tanto o resultado quanto o próprio ato de produzir. O segundo nível de alienação descrito por Marx revela que o sujeito não está apenas separado do produto do seu trabalho, mas também é afastado do próprio processo produtivo. De modo semelhante, a educação, quando subordinada à lógica produtivista, deixa de ser uma atividade consciente e formadora, tornando-se um processo mecânico. Assim, tanto no trabalho quanto na educação, os sujeitos são alienados, reforçando a estrutura de um sistema que visa à manutenção das desigualdades sociais.

Em um segundo argumento, Oliveira (1997, p. 86) assevera que um maior aprofundamento da alienação é “relativo à própria atividade produtiva, alcança-se um patamar mais profundo e fundamental”, pois “implica não somente que o trabalhador desenvolve uma atividade, o trabalho, que lhe é externo e na qual, portanto, ele pertence a outro e não a si mesmo”, trata-se da “alienação da atividade”. Nesse sentido, segundo Oliveira (1997, p. 86), “consiste em atividade cujo exercício é o próprio ato de alienação a impedir efetivação da liberdade – atividade da alienação”.

Esse cenário nos leva a uma outra camada no processo de alienação, a alienação do sujeito em relação à sua própria essência humana. Sobre isso, Oliveira (1997, p. 87) afirma que, “no detalhamento desse terceiro nível da alienação humana, seu ponto de partida é justamente o estabelecimento da liberdade como constituinte essencial do homem”. Posto isso, Oliveira (1997, p. 87) afirma que sendo a liberdade humana “irredutível a mero quantum”, o capitalismo se apresenta “incapaz de incluí-la no processo de sua gênese” e que, portanto, seria necessária à sua “revalorização e reintrodução concreta nas relações sociais”, enquanto “ato emancipatório, de efetiva resistência à lógica onímoda do capital”.

O processo de alienação precisa ser superado, a fim de restabelecer o verdadeiro princípio da liberdade, visto que no capitalismo os homens são alienados

em relação aos outros homens, representando uma camada ainda mais profunda no processo de alienação. Acerca disso, Oliveira (1997, p. 89) afirma que é “encontrado somente no final da exposição” de Marx, mostrando-se como o “mais fundamental” e “dando-nos a conhecer o fato de que a alienação constitui-se enquanto estrutura social”. Assim, afirma Oliveira (1997, p. 89), a “alienação do homem em relação aos outros homens sintetiza todos os níveis anteriores”, o que reproduzimos nos parágrafos anteriores. Esse aprofundamento da alienação manifesta-se na educação por meio da ausência de relações sociais significativas, baseadas no diálogo, no respeito e na cooperação com o próximo. Desse modo, Oliveira (1997, p. 83) conclui seu argumento afirmando a “impossibilidade de se reencontrar nas relações capitalistas o mesmo modelo de efetivação da liberdade, através de um movimento de reapropriação do ser que se objetiva na natureza”.

Portanto, a alienação não se restringe à esfera econômica, compreendendo, também, a dimensão existencial do ser humano, interrompendo seu vínculo com a sua natureza social e seu potencial crítico, autônomo e emancipador, necessários à práxis educativa social. Acerca disso, Frigotto (2025, ver p. 90) afirma que a alienação “têm a função ideológica de trazer a realidade na sociedade e na escola de forma invertida”. O educador Frigotto (2025, ver p. 90) manifesta que o fenômeno se reproduz na “orientação pedagógica dos conteúdos, da organização do trabalho escolar e dos valores pautados nos e pelos critérios do mercado e na direta gestão privada de escolas públicas, como vivemos no Brasil atualmente”. Assim, segue Frigotto (2025) nos ensinando sobre as inversões que distorcem as percepções dos sujeitos: a) sociedade do conhecimento: “impressão de que está disponível democraticamente a todos, quando na verdade é cada vez mais propriedade privada de poucas mega organizações privadas” (ver p. 90); b) qualidade total: “trazida do mundo da produção [...] para expressar menor tempo, menor custos e que os produtos realizem [...] a mais valia extraída do trabalho humano” (ver p. 90); e c) empregabilidade: “busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendido por suas organizações” (ver p. 90).

À vista disso, Frigotto (2025) descreve as *pedagogias das competências*, a *lógica do empreendedorismo* e da *meritocracia* postos na educação, enquanto marcas “concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e das políticas universais” (ver p. 91). Não se trata, portanto, de uma “educação integral e

unitária e nem ao direito ao trabalho”, mas “vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário”, cujo papel será o de moldar o trabalhador às “competências que o mercado exige” (Frigotto, 2025, ver p. 91). Assim, para Frigotto (2025, ver p. 91), existe um “cardápio de competências exigidas pelo mercado”, que se “amplia das intelectuais, sociais, culturais às emocionais e afetivas”. O mesmo ocorre com o chamado “empreendedorismo”, que “busca estimular” os sujeitos a “ser dono do próprio negócio, patrão de si mesmo”, que “desloca, deste modo, a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores que, por diferentes razões, não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado” (Frigotto, 2025, ver, p. 87). Para Frigotto (2025, ver, p. 91), “trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais”. Para o pensador, estamos tratando da “regressão da regressão nas relações sociais e educacionais”, que é coroada pela “ideologia da meritocracia”, que “busca naturalizar este ideário social educacional” (Frigotto, 2025, ver p. 91).

Diante dessa neutralidade e naturalização das injustiças, as palavras de Frigotto (2010, p. 121) nos revelam que o “liberalismo econômico define o papel do Estado (liberal) pela ‘negativa’ à intervenção nas leis de mercado”, isto é, o Estado é “posto como uma instituição que paira acima dos interesses das classes – um mediador neutro que se ocupa da definição dos parâmetros que definem as categorias”. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 121) afirma que a “concorrência entre os ‘múltiplos capitais’ vai estabelecendo uma taxa média de lucro que serve de patamar para as relações intercapitalistas no conjunto da sociedade” e, nesse processo, o “Estado liberal escamoteia sua verdadeira função na definição das relações sociais de produção”, o que “salvaguarda os interesses do sistema capitalista como um todo”. Nesse quadro, o homem torna-se o pior inimigo de seus pares, guiados por uma lógica perversa e individualista, disputando os melhores lugares da sociedade, cujo fenômeno da desigualdade social seleciona, de forma clara e direta, aqueles que irão ocupá-los.

Diante disso, Frigotto (2025, ver p. 90) nos responde que o “capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador” e, assim, “cada indivíduo tem que, isoladamente, negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita”. Por isso, a trajetória educacional e social de cada indivíduo é vista como resultado

exclusivo de seu próprio esforço, naturalizando a competição por melhores condições de vida.

3.1 Luta de classes: a importância da educação crítica na emancipação humana

A compreensão acerca da estrutura social capitalista enquanto uma mantenedora do fenômeno da desigualdade social, interessante ao sistema neoliberal e aos processos de alienação, conforme adentramos no item anterior, é necessária para entendermos um dos conceitos basilares da teoria marxiana, a luta de classes.

Para tanto, é fundamental analisar e pensar a educação em um espectro mais amplo, a partir da luta de classes, visto que a escola é um dos cenários onde as disputas ideológicas acontecem entre a classe dominante e dominada. Entretanto, se considerarmos a dupla intencionalidade do ensino²⁰, frente às injustiças e desigualdades sociais, a escola torna-se um importante espaço de formação crítica e emancipação humana.

Assim sendo, Frigotto responde sobre a relação entre a educação e o trabalho enquanto um caminho possível para a emancipação humana:

A defesa de Marx do trabalho como valor de uso socialmente útil para prover as necessidades materiais desde a infância, dentro de rigorosa vigilância e combate ao trabalho explorado, se constitui num princípio educativo fundamental para a educação ao mesmo tempo crítica e emancipadora. Assim, critica as relações sociais de produção da existência sob o modo de produção capitalista que desenvolvem, no interior da velha sociedade, o gérmen da sociedade socialista, condição para a efetiva emancipação humana. O princípio educativo do trabalho socialmente útil, portanto, busca ao mesmo tempo internalizar desde a infância o caráter que não naturaliza a exploração de seres humanos sobre outros seres humanos (Frigotto, 2025, ver p. 87).

Dessa maneira, a educação, quando associada a uma perspectiva libertadora de trabalho, contribui com a conscientização crítica dos sujeitos em relação ao trabalho explorado e quaisquer outras formas de opressão vivenciada por eles. Portanto, para que a emancipação humana se torne realidade, é necessário romper

²⁰ O ensino tecnicista, ou seja, formar apenas para o mercado de trabalho, e o ensino crítico-libertador, que forma os sujeitos em todas as suas potencialidades.

com essa concepção mercadológica de educação. Posto isso, Oliveira e Oliveira (2014) expressam:

O que Marx expressa, como modelo deformativo, é a contraposição ao que o sistema do capital projeta para os homens na moderna sociedade burguesa. Marx enfatiza que o ser humano encontra-se submetido a processos formativos unilaterais, ou seja, a lógica da sociedade liberal faz acontecer procedimentos que privilegiam apenas um aspecto da formação. Obviamente, aos trabalhadores, a unilateralidade é o tipo de formação ofertada pela classe capitalista. Em outras palavras, a formação unilateral privilegia uma ou outra das lateralidades humanas, e seu horizonte é sempre a perpetuação da lógica do capital e o seu resultado, a mais-valia. Por seu turno, o projeto marxiano é de desenvolvimento igual e proporcional a todas as lateralidades do ser humano. E a perspectiva na qual se coloca o projeto formativo de Marx é a da superação da alienação e a possibilidade de conquista da emancipação humana (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 218).

Nessa perspectiva, a educação torna-se um dos principais campos da luta de classes, representando um instrumento potente no desmascaramento das desumanidades naturalizadas pelos discursos alienantes do sistema. À vista disso, Oliveira e Oliveira (2014) constata sobre a formação omnilateral:

A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cuja dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O homem se autoconstrói na relação com a natureza, com os demais seres e com os produtos de sua subjetividade (conhecimentos e valores). Nesses três níveis, o ser humano está em processo de autotransformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas, porque são processos de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. Assim, enquanto, simultaneamente, produção dos bens que sustentam a vida biológica e a criação de um mundo propriamente humano, o trabalho liga e confere unidade à diversidade na formação de cada ser individual como homem total. Esta é a razão por que Marx insiste em afirmar a importância do trabalho no processo formativo omnilateral (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 218).

A luta de classes permeia o cenário educacional, especialmente na relação entre trabalho e educação, que é profundamente impactada pelo sistema neoliberal. Assim, para que a formação omnilateral se concretize, é fundamental superar as estruturas sociais, conforme já apontamos. Dito isso, Oliveira (1997) reitera sobre a relação do homem em relação ao seu trabalho dentro do sistema capitalista:

Assim, ao trabalhar o homem produz e reproduz sua própria existência social; ao produzir, determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas a si, produz e reproduz relações sociais de necessidade e de satisfação de interesses estranhos a si próprio (Oliveira, 1997, p. 174).

Diante disso, Oliveira (1997, p. 174) continua:

Desse modo, a produção capitalista, a qual só pode efetivar-se sob a aparência da liberdade legitimadora da *fictio juris* do contrato, produz, essencialmente, as condições de escravização do trabalhador. É este contexto que permite a Marx determinar o trabalho capitalista como efetivação da necessidade, da não-liberdade. Por oposição, a liberdade só pode ser o não-trabalho (Oliveira, 1997, p. 174).

A contradição entre trabalho e liberdade, destacada na crítica marxiana, também se manifesta na educação. Logo, se a liberdade depende da superação do processo de alienação, ela só pode ser alcançada por meio da emancipação humana, viabilizada pela formação omnilateral associada a uma perspectiva de ensino crítico-libertador. Nesse cenário, a luta de classes é um embate econômico, social, político e, principalmente, ideológico, que determina a manutenção dos ideais de uma sociedade. Acerca disso, Carver (2021) defende que:

A ideia de classe não era inédita na época de Marx, e tampouco a existência de classes na história - ou de estruturas classistas baseadas na hereditariedade do poder e do privilégio ao longo dos tempos - constituía novidade. “Sempre tereis convosco os pobres” era um truísmo muito citado e aceito, assim como a ideia de que um ou outro indivíduo poderia, contra todas as probabilidades, subir de posição social e/ou prosperar na riqueza, ou cair no esquecimento e/ou na pobreza, mas apenas em decorrência da intervenção divina ou - de modo bastante similar - das “preferências” ou excentricidades de alguém em posição elevada. A ideia de que outra estrutura social e outra formação política, muito diferentes, poderiam regularizar esse tipo de movimento - e, assim, eliminar até certo ponto as vantagens ou desvantagens de “berço” - eclodiu na Revolução Francesa (as colônias americanas não precisavam lidar com monarquias e aristocracias hereditárias de origem europeia assentadas no local). Desde então, autoritários e democratizadores têm se batido com essas leis, práticas, tradições, instituições, lemas e tabus (Carver, 2021, p. 76).

Logo, a relação entre educação e trabalho, sob a perspectiva da crítica-libertadora, só será possível quando os trabalhadores se apropriarem, conscientemente, dos meios de produção e do saber, pois somente assim poderão suplantam a alienação e conquistar a liberdade real, conforme reflete Marx.

Por conseguinte, a educação crítica, juntamente com um modelo de trabalho emancipador, representa um caminho para a superação do fenômeno da desigualdade social. Acerca do princípio da formação omnilateral, Oliveira e Oliveira (2014) defendem que:

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe frente a frente, de um lado, o estatuto do humano sob a lógica do capital e da propriedade privada e, de outro lado, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com a superação de tal modelo de sociabilidade. Nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx (1993) argumenta que a superação da propriedade privada coincide com “a apropriação do *sensível* da essência e da vida humanas, do homem objectivo, das *criações* humanas para e através do homem” (p. 196). Não se deve, no entanto, reduzir a apropriação ao mero sentido do ter. A superação (*Alfhebung*) da propriedade pode ser apropriação na medida em que se mantém a ideia da posse, porém elevada a um patamar absolutamente desconhecido do capitalismo. Supera-se o egoísmo do simples ter, que se nutre da exploração, para afirmar-se a apropriação de tudo o que é humano pelo próprio homem. É este, pois, o sentido profundo da omnilateralidade. E é este o contexto em que Marx afirma; “O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como homem total.” (MEW 40, p. 539, tradução nossa) (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 217).

A reflexão posta por Oliveira e Oliveira (2014) destaca que a superação da lógica capitalista, sobretudo a propriedade privada, não se refere apenas à redistribuição dos bens, mas sim ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas. E é nesse ponto que a educação contribui de forma direta.

Diante disso, a educação opera como um instrumento da luta de classes, não apenas como um direito universal, mas como um item necessário no caminho para a superação do fenômeno da desigualdade social. Portanto, a formação omnilateral tem um papel essencial na formação integral do indivíduo, permitindo que ele se reconheça como ser social e histórico, capaz de transformar sua realidade.

Nesse sentido, a ideia de apropriação omnilateral, mencionada por Oliveira e Oliveira (2014), pode ser entendida como a reapropriação da própria humanidade por meio da superação da divisão alienante do trabalho, da educação e do desenvolvimento unilateral imposto pelo capitalismo. Acerca disso, Daniel Bensaid reflete no Posfácio da obra marxiana *Sobre a questão judaica*²¹:

A questão preliminar é: “*de que tipo de emancipação se trata?*” “Tão somente a crítica à *emancipação política* mesma poderia constituir a crítica definitiva à questão judaica e sua verdadeira dissolução na ‘*questão geral da época*’”. É, ao contrário, porque “não eleva a questão a esta altura que Bruno Bauer cai em contradições”. Longe de ser secundária ou irrisória, a emancipação política constitui, para Marx, “um grande progresso; ela não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente

²¹ A obra marxiana *Sobre a questão Judaica* é um ensaio escrito por Marx, em 1843, onde o filósofo responde às ideias de Bruno Bauer (filósofo, teólogo e historiador alemão), criticando sua concepção de que os judeus só poderiam ser emancipados politicamente se abandonassem sua crença e identidade religiosas. À vista disso, Marx vai além da crítica e contempla a distinção entre a emancipação política e a emancipação humana. A obra também traz reflexões polêmicas sobre o papel do dinheiro e do mercado na sociedade moderna.

até aqui”. Essa frase por si só deveria refutar a acusação de que Marx seria indiferente às “liberdades formais”, aos “direitos democráticos” e à “democracia burguesa”. Ele os considera como conquistas preciosas numa perspectiva histórica, como “a forma definitiva” da emancipação na ordem atual do mundo. Portanto, necessárias, mas insuficientes. O que se trata de transgredir para prolongar o movimento de emancipação rumo à plenitude humana são os limites desse mundo.

Não se trata de negar a importância da emancipação política, mas de ultrapassar seus resultados conservando-os, de caminhar rumo à “verdadeira democracia” que, desde a *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, faz a ponte entre o liberalismo renano e a revolução radical. Nesses rascunhos, Marx inicia o movimento de dessacralização do Estado, que o levará a enunciar a exigência de seu perecimento. Ele iniciava a marcha que libera a política do domínio exclusivo e cria as condições de uma política do oprimido. O futuro do homem não gravita mais em torno do céu estatal ofuscante. Muito além dos limites do Estado político, a dinâmica da emancipação ganha o nome de “verdadeira democracia” (Bensäid, 2010, p. 86-87).

A filosofia marxiana reconhece que a emancipação política, ao tratar da conquista dos direitos civis e políticos, é um grande avanço, porém, não é suficiente para conquistar a verdadeira libertação dos sujeitos. Ainda assim, as desigualdades sociais, sobretudo a econômica, assola a classe trabalhadora, portanto, a emancipação humana torna-se, também, necessária.

Em síntese, frente ao fenômeno da desigualdade social, a emancipação política compreende a concessão dos direitos formais garantidos pela Constituição, sem a necessidade de promover quaisquer alterações nas relações sociais de exploração e alienação dos sujeitos. A emancipação humana exige uma transformação radical da estrutura da sociedade, que permitiria aos indivíduos seu pleno desenvolvimento, contemplando todas as suas potencialidades.

Por fim, o ensino crítico, que visa como resultado a emancipação humana, não se limita somente à obtenção dos direitos políticos, mas pauta-se na restauração da liberdade e no rompimento das amarras da alienação e da exploração, especialmente, na superação do fenômeno da desigualdade social. Essa perspectiva ressoa nas palavras de Freire (2020, p. 35), quando afirma que “O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”.

3.2 Injustiças e desigualdades sociais: uma leitura crítica marxista

A concretização da emancipação humana nunca será viável em um sistema que perpetua e naturaliza a desigualdade social. Nesse sentido, a crítica marxista revela que a injustiça não é um mero acidente, muito menos trata-se de uma falha no sistema capitalista, na verdade, é um dos seus principais pilares estruturais.

Analisar a injustiça sob a ótica marxista significa reconhecer que a desigualdade social é um fenômeno provocado pela ganância da minoria. Nesse sentido, a injustiça social se constitui como um elemento estrutural do sistema capitalista, que promove a acumulação dos bens na mão da minoria, de maneira intencional, por intermédio de um sistema baseado na exploração da força de trabalho, na alienação e na produção de mais-valia. E, tendo como referência a leitura marxiana, a exploração dos sujeitos somente será suplantada com o fim do capitalismo.

Acerca disso, Oliveira (1997) postula que:

Nesse contexto, portanto, a crítica do sistema não pode se dar pela comparação da realidade em si como qualquer medida de fora do próprio sistema. Ao contrário, deparamo-nos agora com uma perspectiva de crítica muito mais consistente, onde se demonstra a própria contradição interna em que está fundado o princípio de síntese social. Ou, mais precisamente, a perspectiva crítica repousa em evidenciar o preço a ser pago, isto é, as pré-condições unicamente a partir das quais é possível ao capital efetivar-se como princípio sintético. O próprio sujeito trabalhador concreto, com suas múltiplas determinações, cujo trabalho concreto e de múltiplas determinações produz objetos concretos e com múltiplas determinações, só pode ser categorialmente enquadrado enquanto ser abstrato e com uma única determinação - a econômico-quantitativa. Assim, a bem de efetivar-se, o capital tem que negar sua própria origem no homem concreto, cujo trabalho útil produz valores de uso (Oliveira, 1997, p. 146).

A análise de Oliveira (1997) sobre o sistema capitalista, a partir da filosofia social marxiana, nos ajuda a refletir sobre a perspectiva de que as desigualdades e as injustiças sociais estão diretamente relacionadas à contradição do sistema capitalista, onde a classe trabalhadora é vista como mera mercadoria, limitados a uma condição de sujeitos à sua essência econômica.

A crítica ao sistema capitalista não deve ser externa a ele, tendo em vista que a intenção do desenvolvimento da consciência crítica é justamente desmascarar as contradições do sistema, necessárias para que ele se efetive na sociedade. Dessa

forma, a desigualdade e a injustiça social se tornam elementos centrais do sistema capitalista, com o intuito de reforçar as relações de dominação entre os pares.

Acerca disso, Carver (2021) reforça:

O sistema tende a gerar a acumulação de riquezas colossais nas mãos de uma reduzidíssima minoria, aumentando as desigualdades para a maioria, até a base da pirâmide dos paupérrimos. Os políticos e os sistemas políticos promovem panaceias hipócritas, afirmando que “estamos todos juntos nisso”, que “não há alternativa”, que os que recebem altas remunerações são (circularmente) “os merecedores” e moralmente admiráveis, e que os outros mais abaixo na escala de renda “não merecem” (circularmente) e são moralmente inferiores. Radicado no individualismo egoísta, o capitalismo cria o “efeito carona”, com os indivíduos egoístas “privados” se aproveitando dos benefícios gerados coletivamente, e um “problema de ação coletiva”, que é o inverso: indivíduos egoístas não sacrificarão os benefícios “privados” a um bem coletivo (Carver, 2021, p. 203-204).

A injustiça social, por estar intrinsecamente ligada à desigualdade social, afeta brutalmente o setor educacional. Considerando que a meritocracia, enquanto uma filosofia constituinte do processo de alienação dos sujeitos, refletida na educação, é uma das principais causas da promoção da injustiça social. Acerca disso, Frigotto (2025) responde que:

As concepções de educação sob o neoliberalismo, sua organização e gestão na escola, de fato, expressam uma “regressão da regressão” em relação ao ideário da revolução burguesa. A escola era vista como uma instituição da sociedade de caráter universal, pública, gratuita e laica, com a função de dar acesso ao conhecimento científico e cultural às novas gerações e como espaço de socialização. Um ideário que emprestava à escola um papel central na sociedade, ou seja, o de vencer, pelo conhecimento, a pobreza, a desigualdade, os problemas da saúde; e pela socialização, a construção de uma sociedade harmônica. [...] trata-se de uma visão que ignora a natureza das relações sociais de produção da existência sob o modo de produção capitalista. Um sistema que supera a estrutura das classes sociais dos modos de produção antecedentes, mas que implanta uma nova relação de dominação de classe (ver p. 89).

Neste cenário, a injustiça social está diretamente ligada às contradições estruturais do sistema relacionadas ao processo formativo dos sujeitos, visto que a narrativa da meritocracia se alinha com o modelo de educação defendido pelo sistema neoliberal, ao defender o sucesso individual como consequência do talento e esforço de cada educando. Contudo, na análise marxiana, as condições materiais de existência limitam o acesso às oportunidades fundamentais, tais como a formação omnilateral proporcionada pelo ensino crítico. Essa constatação vai ao encontro da narrativa da meritocracia, sobretudo frente à crença da escola como um espaço

neutro.

Por conseguinte, o cenário neoliberal reproduz o chamado “efeito carona”²², sendo a educação um dos principais mecanismos utilizados como “carona” para a classe burguesa. Apesar disso, um dos caminhos possíveis para romper com a injustiça social refletida na educação é garantir uma formação crítica, para que a classe trabalhadora possa desalienar-se da lógica meritocrática em seus processos formativos.

À vista disso, Oliveira e Oliveira (2014) postulam sobre o princípio da omnilateralidade defendido pela formação omnilateral marxiana:

A omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda criação humana, de tudo que é humano, enfim, a formação do ser social, pela apropriação de todas (*omni*) as formas de exteriorização do humano é, ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 217-218).

Essa concepção tem uma ligação com o conceito de educação publicado no *Dicionário do Pensamento Marxista*, organizado por Tom Bottomore, onde ele certifica que:

A educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a reaproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo, suas potencialidades podem ser reveladas é desenvolver-se [sic]. Todo um universo de necessidades vem à tona nessas condições, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros seres humanos e a auto-realização (autocriação). A realização desse objetivo exige, entre outras coisas, a transformação da divisão social do trabalho, tarefa formidável que ainda está apenas nos seus primeiros momentos (Bottomore, 2001, p. 122).

A reflexão posta por Bottomore (2001) acerca do conceito de educação na ótica marxiana assegura-nos reafirmar que a formação omnilateral, além de simbolizar a

²² O “efeito carona” – frequentemente associado ao francês Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023), embora não utilizem esse termo, de maneira literal – na meritocracia refere-se ao fato de que a classe dominante representada pela burguesia ou elite econômica alcança posições de destaque ou privilégios não apenas por esforço ou mérito pessoal, mas, principalmente, por condições sociais herdadas, seja pela família, contatos, patrimônios e até mesmo a garantia de acesso à uma educação de qualidade. Dessa maneira, esses sujeitos “pegam carona” em vantagens pré-existentes, mascarando as injustiças e desigualdades estruturais, vendendo a falsa ideia de que seu sucesso seria exclusivamente resultado de mérito individual, e não uma consequência social herdada.

suplantação da unilateralidade imposta pela divisão de trabalho na sociedade capitalista, deve proporcionar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, atribuindo sentido tanto ao processo educacional quanto ao aspecto do trabalho.

Acerca disso, Oliveira e Oliveira (2014) concluem:

Pode-se, então, concluir que o projeto de formação omnilateral contempla e excede os elementos formativos propostos pela *paideia* e pela *Bildung*. Em outras palavras, apresenta aspectos dos dois modelos anteriores elevados ao seu máximo - a formação integral de todas as potencialidades e lateralidades do humano. No entanto, isto só é factível no horizonte da superação da alienação, ou seja, da luta pela emancipação humana e, por isso mesmo, só se efetiva como processo de superação do sistema do capital (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 220-221).

A omnilateralidade representa uma possibilidade concreta na superação das desigualdades e injustiças sociais, visto que tenciona uma transformação radical da sociedade, lembrando que, no contexto liberal, o conceito de trabalho é sinônimo de trabalho explorado e a educação representa uma mera preparação para o mesmo.

Diante disso, a educação pautada na formação omnilateral, além de ser um instrumento potente no caminho para a emancipação humana e social, proporciona o desenvolvimento da autonomia, criatividade, solidariedade, empatia e, principalmente, consciência crítica.

Enfim, de uma parte, a formação omnilateral é plenamente devedora das ideias da *paideia* e *Bildung*, na medida em que não pode prescindir de qualquer dos elementos destas. A formação omnilateral toma em conta o humano como rica totalidade de múltiplas e complexas determinações; deste modo, todas as dimensões do humano são igualmente relevantes: o intelectual, o corporal, o estético, o sensível, o social, enfim, todo em torno de sua determinação mais fundamental: o trabalho produtivo. De outra parte - e sem deixar de ser tributária daqueles modelos formativos -, a formação omnilateral reconhece a impossibilidade de efetivação do plenamente humano no interior dos limites impostos pela lógica do capital. Assim, vai além da *paideia* e *Bildung*, articulando a formação à superação da alienação, ou seja, à emancipação humana. (Oliveira; Oliveira, 2014, p. 221).

Em suma, embora herde elementos das tradições formativas da *paideia*²³ e da

²³ *Paideia* é um modelo de formação grego que defende um ideal educativo a partir da formação integral do indivíduo, buscando articular o desenvolvimento intelectual, moral, estético e físico. Para além de uma simples transmissão de conhecimentos, a *paideia* tinha como objetivo formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida pública na *Polis* (cidade), desenvolvendo virtudes como justiça, coragem e sabedoria. Em síntese, tratava-se de um processo formativo voltado à realização do ser humano em sua totalidade, relacionando educação, cultura e participação social na construção do bem comum.

Bildung²⁴, a formação omnilateral vai além, com vistas ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos. Visto que, para Frigotto (2010, p. 252),

não se trata, portanto, *da escola e do trabalho*, mas de uma escola cujo vetor de organização política e técnica são as próprias relações sociais de produção vividas concretamente pela classe trabalhadora e onde o trabalho se constitui no princípio educativo fundamental.

Logo, embora Karl Marx não tenha sido um pedagogo ou um filósofo da educação, sua proposta filosófica aponta caminhos para tematizarmos, junto à sua obra, a questão educacional. Para tanto, no próximo capítulo, será abordada mais diretamente a proposta filosófica de Karl Marx quanto ao fenômeno da desigualdade social e sua relação com a educação.

²⁴ *Bildung* é um modelo alemão de formação humana que defende um processo formativo para além da simples aquisição de conhecimentos técnicos ou instrumentais (ensino tecnicista). Trata-se de um ideal de formação voltado à autoformação, ao cuidado interior e ao desenvolvimento cultural e espiritual do sujeito, em conexão com a sociedade e a cultura. Nesse sentido, a *Bildung* busca a realização da autonomia, da reflexão crítica e da capacidade de agir de forma consciente e ética no mundo. Envolvendo não apenas o aprimoramento intelectual, mas também o desenvolvimento moral, estético e social, formando sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

4 Marx e a desigualdade social: materialismo histórico-dialético e as origens das injustiças sociais

As desigualdades e injustiças sociais não devem ser compreendidas como processos naturais da história, mas como resultado da exploração sistemática de grupos oprimidos ao longo dos processos históricos e estruturais que moldam a sociedade como um sistema excludente. Essa perspectiva dialoga com o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels (2007), segundo o qual as contradições sociais e a desigualdade não são fruto do acaso ou da natureza humana, mas sim produtos concretos das relações materiais de produção que estruturam a sociedade capitalista.

Assim, por meio da análise das condições econômicas e da luta de classes, Marx destaca que as estruturas sociais se formam e se desenvolvem historicamente a partir da exploração de uma classe sobre outra. Acerca disso, em sua obra *Contribuição à crítica da economia política*, Marx e Engels (2008) declaram que a forma como os seres humanos produzem sua existência material determina as relações sociais que estabelecem entre si. Essas relações, que não dependem da vontade individual, constituem a base econômica da sociedade e influenciam diretamente sua organização política, jurídica e as formas de pensamento predominantes. Assim, o modo de produção condiciona toda a vida social e intelectual.

Essa declaração marxiana nos demonstra o materialismo histórico, enquanto método e um conceito estruturante fulcral dentro da filosofia social marxiana, cujas análises vão na direção de que as condições materiais determinam a perpetuação da desigualdade social. Nos aponta que a realidade social, incluindo o acesso e a trajetória educacional dos indivíduos, só pode ser compreendida a partir de uma análise completa das condições materiais de vida e das relações de trabalho, e não

como um conjunto de conquistas isoladas, especialmente no âmbito educacional.

Portanto, desde o sistema feudal²⁵ até o advento do neoliberalismo, a desigualdade social tem se manifestado de forma mais acentuada no campo econômico, onde os sujeitos da classe trabalhadora sofrem constantes processos de alienação ancorados na filosofia da meritocracia. Marx e Engels (2007) postulam sobre o papel das condições materiais na formação da consciência social, em sua obra *A ideologia alemã*, que:

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Sendo assim, frente ao cenário de desigualdades e injustiças sociais, o processo de produção capitalista – muito bem observado e denunciado por Marx – sobrepõe-se ao campo econômico, compreendendo que todas as instituições sociais, sobretudo a escola, operam a favor da meritocracia.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87).

²⁵ O sistema feudal, predominante na Europa durante a Idade Média, aproximadamente entre os séculos V e XV, tinha como base a posse da terra, considerada a principal fonte de poder e riqueza. A sociedade era estruturada por relações de dependência entre senhores feudais e servos, organizadas dentro de uma rígida hierarquia composta por três estamentos: nobreza, clero e servos (ou camponeses). Esse modelo era marcado pela descentralização política, economia agrária e forte estratificação social. Nesse contexto, os servos trabalhavam nas terras dos senhores em troca de proteção, estando submetidos a diversas obrigações e restrições. Embora a classe trabalhadora no capitalismo tenha, em muitos casos, acesso a mais recursos do que os servos medievais, é importante reconhecer que a estrutura social desigual ainda se mantém, atualizando-se sob novas formas de exploração e dominação.

A partir do recorte da obra marxiana *A Ideologia Alemã* (2007), é possível evidenciar a importância do materialismo histórico como ferramenta teórica para a análise das desigualdades sociais. Essa abordagem nos permite problematizar as injustiças vivenciadas pelas classes oprimidas, relacionando as condições materiais de existência dos sujeitos e os mecanismos de exclusão e injustiça social que persistem na sociedade contemporânea, especialmente no campo educacional.

No campo da educação, as dificuldades enfrentadas pelas classes oprimidas em acessar uma educação de qualidade, as disparidades nos recursos destinados a diferentes escolas e a própria organização curricular atuam como mecanismos de exclusão, consolidando um ciclo infinito de desigualdades e injustiças sociais que limitam as oportunidades e o desenvolvimento pleno desses indivíduos, conforme vimos apontando nos parágrafos anteriores.

Acerca disso, Severino (1994, p. 70-71) aponta que “existe uma relação visceral entre o processo educacional e o processo social abrangente, ou seja, entre educação e sociedade. Trata-se de um vínculo **orgânico**, retirando-se deste termo toda conotação biologista”.

A intrínseca conexão entre a educação e a estrutura social está ligada à perspectiva marxiana sobre a atribuição da escola na reprodução e possíveis transformações das relações materiais sociais. À vista disso, lendo Marx e Engels (2007), analisamos que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Esse excerto da obra *A ideologia alemã* (2007) reforça a compreensão de que a organização econômica da sociedade influencia diretamente a estrutura educacional e a forma como as oportunidades são distribuídas. À vista disso, a divisão de classes continua sendo um fator determinante para o acesso e garantia a uma educação de qualidade, evidenciando a persistência das desigualdades sociais nesse campo.

Diante disso, Severino (1994) sintetiza:

Essa esfera das representações simbólicas, por sua vez, constitui o âmbito da **ideologia**. A educação vai contribuir para a conservação e reprodução da sociedade e de seus conteúdos ideológicos. Ao conservar e reproduzir esses conceitos e valores, passando-os às novas gerações, a educação acaba perpetuando as relações sociais vigentes na sociedade, uma vez que tais relações também se sustentam nessa ideologia.

Chama-se **reprodutivismo** a teoria filosófica de acordo com a qual a Educação atua como reprodutora das relações sociais à medida que reproduz a ideologia vigente na sociedade, em geral a ideologia da classe dominante (Severino, 1994, p. 72).

Sendo assim, a compreensão da escola enquanto um espaço de reprodução das injustiças, conforme constata Severino (1994), nos comprova que a relação entre a meritocracia e o processo educativo resulta na promoção da exclusão social dos oprimidos. Desse modo, a ideologia da meritocracia, que atua como um princípio legitimador da exclusão dos sujeitos, amplamente disseminada em processos de alienação humana – sobretudo no que tange à educação e a formação humana –, só será superada com o fim do sistema capitalista.

Embora Marx não tenha utilizado diretamente o termo *meritocracia*, já que esse conceito foi sistematizado posteriormente, sua filosofia social oferece críticas que dialogam diretamente com essa lógica. Marx denuncia um processo que se assemelha ao que ainda presenciamos na atualidade: a ideia de que o sujeito deve se qualificar para competir por melhores posições sociais e servir aos interesses do capital.

Com efeito, Marx e Engels (2017) afirmam que, na grande indústria mecanizada, o operário não mais comanda a ferramenta, mas serve à máquina. O produto de seu trabalho deixa de refletir sua atividade e, em vez disso, torna-se uma entidade separada e dominante – um poder independente que aliena o trabalhador. Essa mecanização transforma o trabalhador em um apêndice da máquina, reduzindo sua própria capacidade de inserção consciente no processo produtivo

Essa reflexão, oriunda da revolucionária obra marxiana *O capital*²⁶, apresenta

²⁶ Trata-se da obra marxiana *O capital*, cujo primeiro volume foi publicado em 1867, cujos volumes II e III foram publicados após sua morte, respectivamente em 1885 e 1894. Trata-se de uma obra fundamental para a compreensão crítica das estruturas econômicas e sociais do modo de produção capitalista. A análise de Karl Marx sobre as relações de produção, da mais-valia e das formas de exploração do trabalho permite desmascarar os mecanismos geradores da desigualdade social, muitos dos quais ainda vigentes sob as diretrizes do neoliberalismo contemporâneo. Além disso, a obra consolida os fundamentos da filosofia social marxiana, ao articular teoria crítica e prática histórica, oferecendo instrumentos analíticos para pensar a emancipação humana, a luta de classes e os limites estruturais de sistemas baseados na acumulação e na mercantilização da vida social. Dar-se-á sua importância para este estudo, e, principalmente, para o melhor entendimento da filosofia social defendida por Karl Marx.

uma crítica direta ao modelo educacional alinhado à lógica neoliberal, que legitima, por meio da alienação, a chamada meritocracia funcional²⁷. Essa lógica valoriza de forma idealizada os indivíduos que “melhor” se adaptam ao sistema, e, através da dialética marxiana, a meritocracia não deve ser compreendida como um modelo justo de reconhecimento do mérito individual, mas como uma filosofia que visa alienar e reproduzir a ideologia dominante na sociedade.

À vista disso, Jesus Ranieri²⁸ descreve, na apresentação dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx (2004, p. 15):

Essa prática materialista levada a cabo por Marx, prática que é ao mesmo tempo crítica e incorporada de aspectos do sistema hegeliano, é aquela que reconhece que a investigação científica se conduz a partir da relação entre totalidade e realidade, uma vez que essa última só pode se dar a conhecer a partir de seus nexos causais. Portanto, em última instância, a partir do recurso das abstrações racionais que levam em conta a hierarquia das determinações materiais postas em ação pelo trabalho do homem.

Posto isso, o materialismo histórico e dialético – que compreende a metodologia de leitura em sua totalidade e complexidade histórica – torna possível o desmascaramento do discurso meritocrático aplicado à educação, que impede que a educação exerça seu potencial emancipador.

À vista disso, Marx e Engels (2017) postulam no *Manifesto Comunista*:

O palavreado burguês sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho (Marx; Engels, 2017, p. 37).

²⁷ O conceito de *meritocracia funcional*, nesse contexto, refere-se à ideia de que o sucesso educacional e profissional é determinado unicamente pelo mérito individual, especialmente pelo esforço, desempenho e competência dos sujeitos. No contexto do modelo educacional neoliberal, essa noção opera como um mecanismo de legitimação das desigualdades sociais, ao naturalizar as disparidades de acesso, permanência e êxito escolar. Ao desconsiderar as condições materiais e estruturais que influenciam a trajetória dos estudantes, a meritocracia funcional reforça a lógica da competição e da responsabilização individual, ocultando as determinações sociais e econômicas que afetam o processo educativo.

²⁸ Jesus Ranieri é um dos mais importantes tradutores e estudiosos brasileiros da obra de Karl Marx, tendo um papel central na edição dos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, publicado pela Boitempo Editorial. A tradução desta obra central, lançada em 2004, é reconhecida por sua precisão conceitual e sensibilidade teórica, ao articular com rigor os fundamentos do pensamento marxiano em sua fase de juventude. Ranieri não apenas conduziu o texto com fidelidade ao original alemão, mas também contribuiu com notas e comentários que auxiliam o leitor na compreensão dos complexos conceitos filosófico-econômicos da obra. A edição da Boitempo, sob a responsabilidade do tradutor, marca um momento importante da recepção crítica de Marx no Brasil, ao oferecer ao público uma tradução ancorada na tradição filosófica marxista e atenta aos desdobramentos contemporâneos do materialismo histórico-dialético. Dar-se-á sua importância para elucidar a discussão aqui apresentada.

A reflexão proposta por Marx e Engels (2017) revela a contradição entre o discurso ideológico burguês e as condições materiais concretas vivenciadas pela classe trabalhadora, especialmente no campo educacional. O desvelamento da alienação sustentada pela lógica meritocrática requer a superação de práticas pedagógicas que reduzem a educação à mera preparação para o mercado. Logo, enquanto a educação estiver subordinada à racionalidade do capital, as desigualdades, injustiças sociais e exploração seguirão presentes na sociedade, sustentando o discurso da meritocracia.

Contrapondo-se a essa lógica, é preciso construir uma educação comprometida com a formação crítica e com a realização plena da condição humana. Essa é uma das principais contribuições das reflexões marxianas sobre a educação, que, quando articuladas ao ideal de formação omnilateral, possibilitam o rompimento com o véu ideológico da meritocracia e promovem uma educação voltada à emancipação humana.

Posto isso, Marx e Engels (2007) afirmam que:

Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; o segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Esse excerto evidencia a importância da filosofia social marxiana para a reflexão defendida nesta dissertação, bem como a crítica à sociedade neoliberal. Quando afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94), provocam-nos a dizer que a formação omnilateral se apresenta como uma resposta emancipatória para os sujeitos que sofrem com a lógica da meritocracia e as injustiças sociais.

Por fim, nas palavras de Lênin (2017, p. 108) em uma de suas cartas, *Como alcançar a paz?*, presente na edição do Manifesto Comunista²⁹, reiteramos que “todas

²⁹ As *Teses de Abril*, apresentadas por Lenin em 1917, logo após seu retorno do exílio, foram fundamentais para reorientar a estratégia revolucionária dos bolcheviques diante da conjuntura da Revolução Russa. Nelas, ele defende a superação do governo provisório burguês e a passagem imediata ao poder dos soviets, propondo o abandono do apoio à democracia liberal em favor da transição socialista. Essa formulação expressa seu conhecimento e fidelidade ao pensamento defendido pela teoria marxista em sua concretude, reafirmando o papel do proletariado como sujeito

as forças do nosso partido, todos os esforços dos operários conscientes devem ser orientados para uma luta tenaz, persistente e em todos os aspectos contra esses preconceituosos”.

4.1 Luta de classes e a formação omnilateral: uma crítica à lógica da meritocracia

O fenômeno da desigualdade social, longe de ser algo natural, evidencia a luta de classes inerente à sociedade capitalista. Acerca disso, Marx e Engels (2017) afirmam que:

Nas mais remotas épocas da história, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga, encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos e, em cada uma dessas classes, outras gradações particulares. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (Marx; Engels, 2017, p. 22).

A partir da reflexão de Marx e Engels (2017), é possível reafirmar que o motor das transformações históricas é a luta de classes. Contudo, é importante frisar que não se trata de romantizar a luta de classes, mas sim de reconhecer sua relevância enquanto instrumento analítico e político para compreender e enfrentar as injustiças sociais de maneira conscientizada. Considera-se que o ideal seria a construção de uma sociedade onde a luta de classes não represente seu eixo estruturante, implicando na superação das desigualdades e injustiças sociais.

Frente a isso, a meritocracia opera como uma doutrina que maquia a luta de classes, reduzindo-a ao mérito individual, ao desconsiderar as condições materiais concretas da classe trabalhadora, sobretudo no campo econômico. Nesse cenário, a análise marxiana torna-se fundamental na crítica contra a meritocracia, quando Marx e Engels (2017, p. 24) afirmam que “a burguesia desempenhou na história um papel

histórico da revolução. A edição do *Manifesto Comunista* pela Boitempo (2017) inclui as *Teses de Abril* como documento complementar, evidenciando o vínculo entre as formulações de Marx e Engels e seu desdobramento prático no século XX. Dar-se-á sua relevância para o estudo desta dissertação, sobretudo a elucidação deste capítulo.

eminentemente revolucionário".

Assentado nas palavras de Marx e Engels (2017), é possível refletir que a opressão de classe legitima a manutenção dos privilégios da classe dominante, ao afirmar que esses são obtidos, unicamente, pelo mérito individual. Portanto, sobre o controle e poder da burguesia, Marx e Engels (2017) reiteram que:

A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política. Províncias independentes, ligadas apenas por débeis, laços federativos, possuindo interesses, leis, governos e tarifas aduaneiras diferentes, foram reunidas em *uma só nação*, com *um só governo*, *uma só lei*, *um só interesse nacional* de classe, *uma só barreira alfandegária* (Marx; Engels, 2017, p. 26).

O recorte do *Manifesto Comunista* (2017) demonstra, com clareza, o modo como a burguesia usufrui do poder político em benefício próprio. No campo educacional, esse privilégio se manifesta no tipo de formação oferecida a cada classe social, considerando que a classe dominante tem acesso a uma educação que contempla o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, enquanto a classe trabalhadora tem, em sua maioria, acesso a uma educação voltada para o mercado de trabalho, frequentemente, explorado.

O tipo de ensino destinado aos oprimidos vai de encontro à proposta de formação omnilateral da filosofia social marxiana, que defende uma educação voltada para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos, sobretudo daqueles que pertencem à classe trabalhadora. Acerca disso, Marx e Engels (2007) afirmam:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida - ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me a criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (Marx; Engels, 2007, p. 37-38).

A reflexão sobre o trecho acima retirado da obra *Ideologia Alemã* (2007), analisada desde o cenário do contexto educacional, desenha-se como um ideal da formação omnilateral, ao demonstrar que os seres humanos devem desenvolver todas

as suas potencialidades. Essa é uma crítica direta à educação que serve aos interesses do capital, ao manter as desigualdades e injustiças sociais.

A respeito disso, Severino (1994) afirma sobre o trabalho docente:

O trabalho do educador realiza-se nas mesmas condições impostas pelo modo de produção e pela formação social vigentes na sociedade histórica em que se desenvolve.

Embora tenha sua especificidade, o trabalho intelectual/cultural dos educadores sofre determinações impostas pelo modo de produção, pela formação social e ideologia da sociedade capitalista moderna (Severino, 1994, p. 89).

As palavras de Severino (1994) ilustram, de forma coerente, o cenário educacional e o projeto de educação defendido no sistema neoliberal na contemporaneidade. No entanto, em suas próprias palavras, contrapondo-se a isso, o filósofo defende que “o trabalho profissional do educador exige competência técnico-científica como em qualquer outra categoria, mas, mais do que em outras, exige também compromisso político e sensibilidade ética” (Severino, 1994, p. 89). Afirma, também, na obra *Educação, Ideologia e contra-ideologia*, que a educação pode operar como uma contra-ideologia, na luta contra uma educação hegemônica e opressora (Severino, 1986).

Com efeito, Marx e Engels (2017) reiteram a necessidade de que:

O proletariado usará sua supremacia política para arrancar, pouco a pouco, todo o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível o total das forças produtivas (Marx; Engels, 2017, p. 39).

Por intermédio das palavras de Marx e Engels (2017), podemos afirmar que a formação omnilateral constitui um ponto de partida essencial para o processo de emancipação humana, tencionando a conscientização dos sujeitos, sobretudo aqueles que pertencem à classe trabalhadora, para que as desigualdades e injustiças sociais sejam superadas, ainda que de maneira gradual.

Por fim, frisamos a importância do ensino crítico como um ato de libertação e retirada do véu da alienação, considerando-o um poderoso caminho em busca da verdadeira liberdade, formação e emancipação humanas para os oprimidos. Posto isso, nas palavras de Marx e Engels (2017, p. 41), salientamos que no “lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma

associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”. Dito de outra maneira, a conscientização coletiva, união e educação crítico-libertadora são as chaves para a suplantação das desigualdades e injustiças sociais.

4.2 Educação e emancipação: a formação crítica como um instrumento de superação das desigualdades e injustiças sociais

A educação, conforme já vimos, enquanto uma prática social, não é um terreno neutro, visto que não se pode ignorar sua construção histórica, especialmente quando a analisamos dentro do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a formação crítica torna-se uma ferramenta indispensável na luta pela emancipação dos oprimidos, considerando o cenário de desigualdades e injustiças sociais refletidos no campo educacional.

Acerca disso, Marx (2004) descreve que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2004, p. 80).

A análise feita por Marx (2004) reforça a lógica perversa do sistema capitalista. Quando refletida no cenário educacional, a educação, além de se tornar um instrumento de alienação, impede a conscientização da classe trabalhadora quanto a sua condição de sujeitos oprimidos.

Para Marx (2004, p. 80-81), “este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser *estranho*, como um *poder independente* do produtor”. Nesse cenário, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação” (Marx, 2004, p. 80-81). Essa objetivação do trabalho, que deveria

representar a realização do trabalhador, assume, na lógica do capital, a forma de sua negação, de sua alienação. Dessa forma, “o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode apossar-se com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções” (Marx, 2004, p. 80-81).

A objetivação do trabalho possui uma relação direta com a naturalização da existência das classes sociais no sistema capitalista. Essa objetivação pode ser dita sobre a educação tecnicista que prepara o educando apenas para o mercado de trabalho, ignorando a verdadeira centralidade do ensino, a formação integral dos alunos.

A inversão da centralidade da educação e a valorização do ensino tecnicista fazem com que os educandos, alienados pela lógica da meritocracia não se reconheçam enquanto sujeitos críticos durante o processo de escolarização, moldando-os para o mercado de trabalho explorado, ao mesmo tempo que enfraquece a consciência crítica em prol do sistema. Ou seja, reitera-se a constatação de que a lógica do sistema capitalista se sustenta a partir da disputa de classes, da naturalização das desigualdades e injustiças sociais, da falta de conscientização dos sujeitos e, especialmente, de uma educação precarizada.

Roger Dangeville reflete, na apresentação da obra *Crítica da educação e do ensino*³⁰, escrita por Karl Marx e Friedrich Engels:

Uma sociedade dividida em classes suscita necessariamente uma divisão entre a base económica e as superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas, evoluindo cada um destes níveis [sic] da pirâmide de forma desigual e específica em relação aos outros. Contudo, enquanto a economia é antagónica, o capital implica no outro pólo o assalariado, como a burguesia supõe o proletariado, as esferas jurídica, política e, mais ainda, ideológica - com o Estado e a educação nacional que ele dispensa - apresentam-se como homogêneos, sem antagonismos nem contradições de classe (Dangeville, 1978, p. 21).

³⁰ A obra *Crítica da educação e do ensino* engloba textos, cartas e fragmentos onde Marx e Engels discutem a educação a partir da perspectiva do materialismo histórico. No livro, os autores criticam, de forma incisiva, a função da educação no sistema capitalista, sobretudo no neoliberalismo, demonstrando como o ensino se torna um elemento usado para reproduzir e naturalizar as desigualdades sociais e sustentar a ideologia dominante. Dar-se-á a importância de seu estudo para a temática aqui apresentada.

As palavras de Dangeville (1978) evidenciam como a disputa de classes, as estruturas jurídicas, políticas, ideológicas, a educação e o Estado articulam-se para simular uma falsa realidade social. Nessa perspectiva, Marx e Engels (1978) afirmam:

É a própria natureza que prescreve ao animal o campo de actividade no qual deve evoluir, e ele move-se aí tranquilamente, sem procurar ultrapassá-lo, até mesmo sem farejar outro. A Divindade deu também ao homem uma finalidade geral: o enobrecimento da humanidade e dele próprio, mas deixou-lhe a liberdade de descobrir ele mesmo os meios pelos quais o poderia conseguir; deixa-lhe o cuidado de determinar na sociedade a via por meio da qual poderia melhor educar-se a si mesmo e trabalhar para educar também a sociedade (Marx; Engels, 1978, p. 53).

Posto isso, considerando o cenário social desigual, a proposta de formação omnilateral marxiana, aliada à garantia de todos os direitos políticos e sociais, revela-se como uma solução não somente possível, mas necessária para suplantar as injustiças sociais e a própria lógica educacional utilitarista direcionada para o mercado de trabalho, visto o enorme número de sujeitos-educandos acometidos pelo fenômeno da desigualdade social.

Assim sendo, Marx e Engels (1978) proclamam sobre a educação:

O que é absolutamente preciso condenar, [sic] é <<uma educação popular pelo Estado>>. Determinar por meio de uma lei geral os recursos das escolas primárias, a qualificação necessária ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc., e - como isso se passa nos Estados Unidos - mandar verificar por inspectores de Estado a execução das prescrições legais, é totalmente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Antes pelo contrário, é preciso banir da escola, pela mesma razão, qualquer influência do governo e da Igreja. E precisamente no Império prússia-alemão (e que não se fale, recorrendo a um subterfúgio ilusório, do [sic] <<estado do futuro>>, porque vimos o que é), é pelo contrário o Estado que tem necessidade de uma muito rude educação pelo povo! (Marx; Engels, 1978, p. 89).

A desigualdade social está presente ao longo da história da educação. Nesse contexto, Marx e Engels (1978) direcionam sua crítica à formação humana ao defenderem a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos, livre das amarras da alienação. Nesse cenário, a formação omnilateral torna-se essencial e urgente na promoção da suplantação do fenômeno da desigualdade social.

À vista disso, reiteramos, por meio das palavras de Marx e Engels (1978), a defesa de que a realização plena dos sujeitos só será possível quando o ser humano

puder expressar sua essência de forma integral, tanto na educação quanto no trabalho. Para isso,

é preciso, conseqüentemente, que o ser humano se [sic] objective nos planos simultaneamente teórico e prático para tornar humanos os sentidos do homem e também para criar um *sentido humano* que corresponda a toda a riqueza da essência do homem e da natureza (Marx; Engels, 1978, p. 234-235).

Portanto, uma sociedade futura, ao superar a lógica da propriedade privada e suas contradições,

encontrará toda a matéria necessária à sua educação uma vez realizada, esta sociedade produzirá, como sua realidade constante, o homem em toda a riqueza do seu ser – o homem ricamente dotado de todos os sentidos universais profundamente desenvolvidos (Marx; Engels, 1978, p. 234-235).

A partir da reflexão acima, Marx e Engels (1978) sintetizam uma reflexão fundamental acerca da formação omnilateral enquanto um caminho para alcançar a emancipação humana. À vista disso, Freire (2020) reforça:

A mudança da percepção distorcida do mundo pela conscientização é algo mais do que a tomada de consciência, que pode inclusive ser ingênua. Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o *papel* do trabalhador social que optou pela mudança (Freire, 2020, p. 81).

Em síntese, não se trata apenas de um projeto político-pedagógico, mas sim do compromisso da educação em prol da conscientização e humanização dos sujeitos. Tal qual Marx e Engels (1978) propõem em sua filosofia, a verdadeira emancipação humana diverge da proposta de formação ofertada pelo neoliberalismo, visto que essa representa um motor da justiça social.

Por fim, para que haja uma verdadeira conscientização e emancipação humana, é necessário que a educação transcenda os muros da sala de aula, dada a importância do envolvimento de todos os sujeitos na transformação social, para a promoção de um coletivo que defenda as reivindicações em prol da justiça social. Para Freire (2020, p. 49), “uma sociedade justa dá oportunidades às massas para que tenham opções e não as que a elite possui, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática”.

Considerações finais

As reflexões filosóficas e teóricas desenvolvidas nesta dissertação permitem concluir que a desigualdade social, enquanto fenômeno histórico e estrutural, não apenas marca a organização da sociedade, mas também compromete de forma significativa o campo educacional. Suas consequências manifestam-se em processos de exclusão, injustiça e limitação das potencialidades humanas, negando o direito a uma formação integral e emancipadora.

Ao revelar alguns dos mecanismos ideológicos e materiais que sustentam as desigualdades, como a lógica meritocrática e o aprofundamento dos processos de alienação, reafirma-se a urgência de uma educação crítica, orientada pela emancipação dos sujeitos e comprometida com a transformação social. Defendemos que através de uma prática educativa voltada à consciência crítica e à superação das contradições do sistema capitalista é possível construir caminhos para uma maior conscientização dos sujeitos oprimidos, tencionando uma sociedade mais justa e igualitária. Tal perspectiva torna-se ainda mais relevante quando essa pedagogia crítica se articula à efetivação dos direitos constitucionais e à promoção do bem-estar social, reafirmando a educação como um dos instrumentos necessários para a emancipação humana e justiça.

As reflexões advindas da leitura dos textos e das reflexões possibilitadas e acima mencionadas, somadas aos autores mais clássicos que foram citados ao longo desta dissertação, tais como Karl Marx, que nos auxiliam a relatar alguns achados, encontram-se nesta parte da dissertação que denominamos *Considerações Finais*.

Há, também, prospecções que dão conta de já podermos visualizar algumas conclusões provisórias e outras mais permanentes: existe uma crise mundial social econômica – desde 2008 – que reverbera na educação, acentuando as desigualdades

sociais, com impactos fortes e visíveis na infância e na juventude dos sujeitos oprimidos. Tais impactos são, frequentemente, expressos pelas crianças e demandam que, enquanto educadores, precisamos assumir uma perspectiva crítica diante das desigualdades e injustiças sociais. Isso porque nada menos do que 2,5 milhões de crianças já se encontravam em situação de pobreza e exclusão social na Europa, e, segundo Sarmiento e Trevisan (2017), “objetivar a pobreza” é preciso. E essa objetivação corresponde, sob nosso ponto de vista, a dar expressão e corporificar a desigualdade social, falar mais de perto dela como fenômeno crucial na sociedade liberal. A Sociologia da Educação tem desempenhado esse papel e tem dado a conhecer – muito pelas lentes teóricas de Pierre Bourdieu e outros autores das Ciências Sociais. À Filosofia cabe, ainda, tanto interpretar quanto transformar essa realidade. Imbuída de uma tímida modéstia, é isso que nosso trabalho pretende. A teoria social crítica é a que dá conta de analisar a desigualdade social.

Fora do cânone da teoria social crítica, a desigualdade social é tida como natural e aceitável porque advém do modo linear de organização da sociedade. As desigualdades educacionais são um grave problema e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país. O que se nota no grave cenário de minimização de incentivo às políticas sociais – e a educação é uma delas – é a diluição do papel do Estado como garantidor de que as políticas sociais sejam implementadas. Em tom mais restrito de análise, os PNES (2001-2010 e 2014-2024) e os PPAs (2004-2015) apresentam propostas de ampliação das políticas sociais e trazem como estratégias urgentes a inclusão social e diminuição das desigualdades, a promoção da cidadania e a geração de emprego. Quando se fala em desigualdade social brasileira, deve-se notar que ela tem como característica a forte concentração de renda justamente entre os mais ricos.

No entanto, no texto de Figueiredo Santos (2015), é esperançoso o fato de o autor afirmar que é a educação o elemento que oferece a principal contribuição isolada para a queda dos índices de desigualdade. O tripé desigualdade social – pobreza – escola pública, citado no texto de Silveira e Schneider (2017), enseja denúncia e anúncio, uma vez que a pobreza resulta da acelerada desigualdade social e só pode ser amenizada por meio da garantia do acesso e permanência na escola pública igualitária e para todos. Michael Walzer (2003, p. 27) é um dos clássicos comunitaristas que as autoras trazem para referendar suas percepções, justamente

quando o autor afirma que “a educação não distribui o futuro aos indivíduos, mas o presente”.

Desse modo, o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) idealizado, em sua primeira edição, na ótica dos autores Mauricio Ernica, Eric Castilho Rodrigues e José Francisco Soares, do artigo *Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados* (2025), está ancorado em uma concepção de justiça e representa um campo de disputas (político e científico). Prevalece na argumentação dos autores a referência ao ideal de justiça distributiva e ao ideal de reconhecimento das diversidades, o que nos parece um bom ponto de partida para compreendermos o que se passa na sociedade capitalista.

As ponderações acima nos proporcionam uma reflexão sobre como o contexto socioeconômico e as condições estruturais da escola afetam de forma direta as oportunidades educacionais destinadas à classe trabalhadora. Assim sendo, podemos dizer que a desigualdade social e o desempenho escolar dos alunos estão intrinsecamente ligados, indo ao encontro do que propõem os princípios da meritocracia e empreendedorismo na educação, a manutenção da sociedade capitalista e seus princípios excludentes.

Nesse contexto, a estrutura da dissertação contribuiu para a construção de uma reflexão sobre o fenômeno da desigualdade social. O primeiro capítulo apresenta uma abordagem introdutória sobre a historicidade das desigualdades, essencial para compreender como se consolidam e se mantêm ao longo do desenvolvimento das sociedades, dada a sua importância para o melhor entendimento nos capítulos posteriores.

O segundo capítulo tratou de questões contemporâneas relacionadas à educação, abordando as conexões entre cidadania, desigualdade social e a perspectiva liberal-burguesa. Essa discussão é essencial para compreender os desafios atuais que envolvem essa temática, especialmente no contexto educacional brasileiro.

Dando continuidade à estrutura da dissertação, o terceiro capítulo analisou a desigualdade social sob a ótica marxista, com foco nos conceitos de ideologia, luta de classe e emancipação humana. Foram utilizados, como aporte teórico, autores que têm sua teoria vinculada ao pensamento marxista e uma entrevista do professor Gaudêncio Frigotto, concedida, especialmente, para esta pesquisa. Este capítulo traz argumentos centrais do trabalho.

Por fim, o último capítulo, considerado o cerne do texto da dissertação, tratou da relação entre desigualdade social e educação sob a perspectiva marxiana. A análise foi conduzida à luz do materialismo histórico-dialético, abordando a origem das injustiças sociais e discutindo conceitos fundamentais da teoria marxiana, como a luta de classes, alienação e formação omnilateral.

Em vista disso, a partir do excerto da compilação dos textos de Marx e Engels sobre educação, podemos refletir sobre a principal diferença que nos distancia, enquanto seres, do restante dos animais, a capacidade de transcender as condições sociais que nos foram dadas, de forma racional e crítica, compreendendo os processos que estamos inseridos na posição de seres humanos, sobretudo de maneira coletiva. Esse processo de racionalização/conscientização está atribuído diretamente à educação que promove autonomia e consciência dos sujeitos.

Diante das desigualdades e injustiças sociais, defendo uma educação fundamentada na realidade concreta dos indivíduos, e não em promessas abstratas da meritocracia. Por meio da educação crítica, acredito que seja possível construir uma sociedade mais justa, onde a consciência crítica surja a partir das experiências reais de vida, e não distante delas, para que os sujeitos, sobretudo os educandos oprimidos, possam alcançar sua emancipação humana.

Dessa maneira, considerando a desigualdade social como um projeto estruturado pela lógica neoliberal, torna-se essencial continuar estudando esse fenômeno, sobretudo a meritocracia que opera como uma filosofia social que reforça os processos de alienação sustentados pelo sistema capitalista. Utilizada como justificativa para naturalizar as desigualdades, a meritocracia oculta as reais condições de existência da exclusão social. Assim, a superação da alienação e da desigualdade exige a articulação entre políticas públicas efetivas, uma educação crítica e a garantia de condições socioeconômicas mais justas, assegurando aos sujeitos historicamente oprimidos o acesso pleno a direitos que muitas vezes lhes são negados sob o disfarce de privilégios.

Em suma, embora a educação, no espectro do neoliberalismo, seja manifestada como uma prática que legitima e reproduz as estruturas sociais que mantêm as desigualdades, temos que a escola também é um espaço de contradições, que pode possibilitar a reflexão, conscientização e a oportunidade de resistência. Diante disso, essa crítica emerge como um elemento fundamental para romper com a dominação, tornando possível a (re)construção de uma sociedade mais justa. E para

romper com a desigualdade social e a alienação que a mantém, é essencial reestruturar a educação como um instrumento de emancipação. Levando-se em consideração que o ensino libertador não se limita a questionar a meritocracia e a competitividade, mas promove uma verdadeira troca de saberes e experiências entre aqueles que, historicamente, vêm sofrendo com os efeitos sociais gerados pelo sistema capitalista. Trata-se, portanto, de garantir a verdadeira liberdade, a partir de uma nova estrutura social que permita uma modificação radical da sociedade, onde a distribuição justa das riquezas se torne elemento fulcral na conquista da emancipação humana.

Embora esta dissertação tenha buscado refletir criticamente sobre a desigualdade social e a educação a partir de uma perspectiva marxiana, não se pretende aqui encerrar o debate. Ao contrário, reconhece-se que a complexidade do tema exige investigações contínuas e aprofundadas. As cortinas, portanto, não se fecham: seguem-se abertas à luz de novas reflexões, análises e práticas que contribuam para a superação das injustiças educacionais e sociais que ainda persistem em nossa realidade.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ANTUNES, R. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho?. **Revista Análise Social**, v. 58, n. 248, p. 512-532, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2023248.04>. Acesso em: 15 set. 2025.

BARBOSA, H. C.; ROZA, F. L. da. **Sociologia da Educação**. Palmas: Sociologia da Educação Letras, 2007.

BENSAID, D. Pós-fácio. In: MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

CARVER, T. **Marx**: ontem e hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

DANGEVILLE, R. Introdução e notas. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A formação do ser neoliberal**. Tradução de Edson Rontani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DEVILLE, G. **O capital**: condensado e acompanhado por um estudo sobre o socialismo científico. Barueri: Camelot Editora, 2023.

ERNICA, M.; CASTILHO RODRIGUES, E.; SOARES, J. F. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345>. Acesso em: 15 set. 2025.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos no desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

FRAGOSO, J. **A sociedade perfeita**: as origens da desigualdade social no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e Desigualdades: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista Educação e Emancipação**, da UFMA, 2025. *No prelo*.

GOMES, M. P.; DUARTE, A. J. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 16-31, jan./abr. 2019.

HOBBSBAWN, E. **A era do capital**: 1848 - 1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOBBSBAWN, E. **A era do capital**: 1848–1875. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2021. **Agência de Notícias IBGE**, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 28 jul. 2025.

INFOMONEY. Crise financeira custou mais de US\$ 14 trilhões aos governos, diz estudo. **InfoMoney**, 18 abr. 2013. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/crise-financeira-custou-mais-de-us-14-trilhoes-aos-governos-diz-estudo/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LÊNIN, V. Teses de abril. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social**. Brasília: Fundação Rondon, 1988.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a liberdade**. Porto Alegre: Edi-Puc-Rs, 1997.

OLIVEIRA, N. A. **Rousseau e Rawls: contrato em duas vias**. Porto Alegre: Edi-Puc-RS, 2000.

OLIVEIRA, A. da R.; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. *In*: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (Orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos**: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 208-222.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 71-87, set. 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. Tradução de Mario Franco de Souza 1. São Paulo: Editorial Presença Ltda, 2010.

SANTOS, J. A. F. Mudanças de renda no Brasil: fatores espaciais, setoriais, educacionais e de status social. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 749-772, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030008>. Acesso em: 15 set. 2025.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51387>. Acesso em: 15 set. 2025.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**. São Paulo: FDT, 1994.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 2, p. 113-130, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51391>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

WALZER, M. **Esferas da Justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARGAS, M. C.; PROTÁSIO, A. R.; OLIVEIRA, N. A. Desigualdades sociais e educação: notas a partir de Marx, Engels, Freire e economistas liberais. **Revista Momento: diálogos em Educação da FURG**, 2024. *No prelo*.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G.; PETRUS, J. S. R. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-27, 2024.

Apêndice

Educação e Desigualdades: entrevista com Gaudêncio Frigotto

I. APRESENTAÇÃO

A presença do professor Gaudêncio Frigotto no debate educacional brasileiro dispensa apresentações, principalmente por suas importantes contribuições para a construção de uma escola emancipadora e progressista. Trata-se de uma presença marcante nos debates acadêmicos, considerando sua vasta produção teórica, mas sobretudo como quadro intelectual orgânico dos movimentos sociais brasileiros. Nesta entrevista, à luz do seu profundo conhecimento e intensa prática social, Frigotto oferece elementos teóricos fundamentais para pensarmos as desigualdades sociais, auxiliando, principalmente, pesquisadores e lideranças sociais que estão inseridos nas discussões públicas e acadêmicas.

Além disso, cabe destacar que a presente entrevista, concedida generosamente por escrito, ocorre em um contexto de escrita acadêmica, direcionada à construção de uma dissertação de mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A mencionada dissertação trata das relações entre as desigualdades e a educação, tendo como pano de fundo a sociedade de classes capitalista. Nesse sentido, Frigotto oferece uma perspectiva teórica que vai além da conexão imediata, empiricamente verificável, entre a educação e as desigualdades, configurando um importante guia teórico para os pesquisadores interessados no aprofundamento da temática.

A educação, como veremos na formulação de Frigotto, é um dos campos teóricos onde podem ocorrer as discussões sobre as desigualdades sociais, econômicas, culturais, de gênero, raça, entre outras – sobretudo no contexto brasileiro, onde as disparidades estão profunda e historicamente enraizadas no próprio processo de formação da sociedade brasileira, enquanto nação dependente e localizada na periferia do capitalismo global. Nesse sentido, Frigotto, renomado educador e pensador crítico, oferece uma análise atualizada e fundamental sobre como a educação pode ser tanto instrumento de dominação quanto ferramenta de transformação da sociedade contemporânea.

Assim, a educação apresentada por Frigotto nesta entrevista está, de um lado, acossada pelo neoliberalismo e pelas forças ultraconservadoras e fascistas, forçada a moldar-se à condição de instrumento de dominação de uma classe sobre a outra;

mas, por outro lado, também vicejam em seu interior projetos e programas político-pedagógicos que buscam resistir e subverter a lógica destrutiva do capitalismo, o sistema da “regressão da regressão”, como diz o pensador gaúcho. Uma educação atravessada pelas mesmas contradições, incontornáveis e insolúveis no atual quadro societário, que fazem da sociedade do capital o caldo gerador da própria superação.

Gaudêncio Frigotto argumenta que a educação deve ser vista como uma ferramenta política e ideológica para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Através da educação, os sujeitos da práxis podem desenvolver uma consciência crítica que os desafia a questionar as estruturas econômicas e de poder que (re)produzem as desigualdades sociais. A perspectiva do educador marxista, nesse sentido, é fundamental para compreendermos com profundidade os mecanismos sociais, econômicos, culturais e ideológicos que transformam a educação nesse espaço contraditório de reprodução do *status quo* e, ao mesmo tempo, de amplas possibilidades de questionamentos das coisas como elas são e como aparecem aos sujeitos da práxis. Para Frigotto, os sujeitos da práxis estarão em condições de opor-se ao modelo societário do ultra individualismo, das ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e das competências, quando também construírem uma escola insertada política e ideologicamente nas lutas populares. Como, aliás, também defendem Paulo Freire (1921-1997) e Dermeval Saviani (1943).

A análise de Gaudêncio Frigotto das relações entre a educação e as desigualdades é própria de um pensador marxista, profundo conhecedor da teoria social marxiana. Assim, a educação não é apresentada pelo marxista gaúcho como um conjunto de práticas e técnicas pretensamente neutras e distantes das lutas sociais. A educação que surge da crítica gaudenciana revela uma superestrutura profundamente condicionada por estruturas sociais, econômicas e de classe, como não poderia ser diferente, considerando se tratar de uma análise marxista. A figuração da escola realizada por Gaudêncio Frigotto está perfeitamente alinhada à clássica fórmula marxiana: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). Nesse sentido, o pensador marxista sugere que, para captarmos e compreendermos as contradições da educação brasileira, é essencial considerarmos o contexto do capitalismo periférico, onde as desigualdades se manifestam de maneira brutal e desumana. É nesta formação social periférica e dependente, nascida da violência do modelo escravocrata e comandada por uma elite econômica necrófila, colonizada e

inculta, que o sistema educacional se constituiu – e serve, também, como um instrumento de dominação de classe.

Os leitores perceberão que são vários os temas abordados por Gaudêncio Frigotto nesta entrevista. Em um exercício de síntese, possível somente aos grandes pensadores, Gaudêncio Frigotto costura uma colcha muito coerente de determinações para caracterizar o fenômeno das desigualdades na sociedade capitalista, passando pelas relações entre educação e trabalho, educação e neoliberalismo, educação e mudanças climáticas, educação e direitos humanos, trabalho e natureza, base material e ideologia, educação e ideologia, entre outras. Sem nunca perder de vista o elemento central da sua argumentação: as contradições de uma sociedade dividida em classes sociais que, igualmente, perpassam os processos educacionais. E, dessa forma, a análise gaudenciana é muito precisa ao afirmar que os sistemas educacionais, em especial dos países periféricos e dependentes, são os campos de experimentação das fórmulas capitalistas (e neoliberais), com o objetivo de testar os instrumentos de domesticação das massas populares, principalmente em tempos de “regressão da regressão”. É preciso controlar as massas empobrecidas e a cada dia com menos direitos, impondo ideologias que culpabilizam as vítimas.

Trata-se de uma leitura exigente, principalmente pela densidade de temas, categorias e relações. Por isso, recomenda-se, inclusive, leituras conjuntas, apoiadas em grupos de estudo, de forma a enriquecer os debates marxistas nos espaços escolares, acadêmicos e no interior dos movimentos sociais. Textos como esse oferecem a oportunidade do aprendizado coletivo e do enriquecimento mútuo entre os sujeitos, o que é próprio das classes sociais subalternas, para usar uma categoria gramsciana. Nós, os subalternos do mundo capitalista, aprendemos juntos e no fogo da luta social, tendo a sorte de contar com as elaborações teóricas e o envolvimento prático de intelectuais como Gaudêncio Frigotto. Boa leitura.

II. A ENTREVISTA

1. Sobre a educação e a reprodução do modelo social:

Karl Marx (1818-1883) argumenta que as estruturas econômicas determinam, em grande medida, as formas de organização social. Como o senhor enxerga a relação entre o sistema educacional brasileiro e a reprodução das desigualdades sociais no contexto do capitalismo periférico?

Diferente das análises que situam as formas que assume historicamente a organização social ora determinada pela economia, esta concebida como um fator, ora pela cultura ou a política, Karl Marx define a economia pelo conjunto de relações sociais de produção que os seres humanos estabelecem, primeira e necessariamente, para responder às suas necessidades materiais (comer, beber, vestir, ter um teto para abrigar-se) e, a partir desta base material, as necessidades sociais, culturais, afetivas, lúdicas, etc. Karel Kosik (1926-2003) explicitou esta compreensão pelo que denominou de monismo materialista:

que compreende a realidade como um complexo construído e formado pela estrutura econômica, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção, pode constituir-se na base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que mudam o caráter da ordem social – e mudanças derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem porém mudar essencialmente o seu caráter (Kosik, 1986, p. 105).

A desigualdade se constitui como elemento estrutural do modo de produção capitalista na configuração das classes fundamentais. De um lado, proprietários privados dos meios e instrumentos de produção, a burguesia, e, do outro, a classe dos trabalhadores duplamente “livres”. Ou seja, trabalhadores não mais escravos, para estabelecer a relação jurídica formal de igualdade, mas, também, sem propriedade, a não ser de sua força de trabalho para ser vendida e explorada.

Nos países de capitalismo periférico e de relações de produção capitalistas tardias, a desigualdade assume dimensões de brutalidade e desumanidade que condenam milhões de pessoas à fome endêmica, ao desemprego estrutural ou ao trabalho aviltante das mais diversas faces, como a informalidade, a precarização da saúde, da habitação, saneamento básico e, no campo educacional, o analfabetismo e a negação de acesso democrático ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

O Brasil tem uma classe dominante, detentora do capital, que carrega o DNA escravocrata e colonizador e que mantém uma estrutura econômica e social das mais desiguais do mundo. A manutenção desta estrutura socioeconômica tem ocorrido mediante ditaduras e golpes de estado. E isto se reflete na desigualdade educacional, enquanto manutenção das estruturas de poder e propriedade – a ideologia da meritocracia, por exemplo, tem o papel de transformar a desigualdade socialmente

produzida como sendo fruto do não mérito individual dos desigualizados. Mas, se há classes sociais, também há luta de classe e, como tal, a disputa da educação e do conhecimento que permitem desvelar o que a classe dominante busca mascarar.

2. Sobre a educação e o trabalho enquanto uma práxis emancipadora e um possível caminho para a suplantação do fenômeno da desigualdade social:

Em suas obras, o senhor defende a indissociabilidade entre trabalho e educação. Como a concepção de trabalho em Marx pode contribuir para uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipadora?

Trata-se do caráter indissociável da relação entre trabalho e educação que, no sentido amplo, se efetiva nas relações sociais e, em sentido estrito, na educação escolar, tendo em Marx os fundamentos que nos definem como seres parte da natureza. Nos Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844, Marx afirma:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesmo, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2004, p. 84).

Todos os seres da natureza, de modo diverso, têm que necessariamente metabolizar matéria para que se mantenham vivos. E os seres humanos o fazem mediante o trabalho, cuja concepção Marx explicita de forma densa e clara no Livro I de O Capital:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149).

Esta apropriação de forma útil à própria vida é uma necessidade natural dos indivíduos em qualquer tempo histórico e, como tal, um direito e um dever de todos. Direito por quê, se impedidos, os indivíduos perdem a possibilidade de produzir a matéria necessária para o metabolismo que os mantém vivos. Dever porque todos,

independentemente da idade, necessitam comer e, portanto, contribuir no trabalho socialmente útil, produzindo os bens necessários à vida.

Por isso, a categoria de produção material é a categoria fundamental em Marx para efetivar a crítica à economia política burguesa. E efetiva a crítica mostrando que o modo de produção capitalista estabelece a ruptura da conexão entre a natureza e o ser humano e instaura o trabalho alienado, onde a classe detentora do capital explora e se apropria de parte do trabalho do trabalhador.

A defesa de Marx do trabalho como valor de uso socialmente útil para prover as necessidades materiais desde a infância, dentro de rigorosa vigilância e combate ao trabalho explorado, se constitui num princípio educativo fundamental para a educação ao mesmo tempo crítica e emancipadora. Assim, critica as relações sociais de produção da existência sob o modo de produção capitalista que desenvolvem, no interior da velha sociedade, o gérmen da sociedade socialista, condição para a efetiva emancipação humana. O princípio educativo do trabalho socialmente útil, portanto, busca ao mesmo tempo internalizar desde a infância o caráter que não naturaliza a exploração de seres humanos sobre outros seres humanos.

Nesse sentido, é importante apoiar a proibição da exploração do trabalho infantil, regulamentada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), mas não se pode confundir com a proibição de qualquer trabalho socialmente útil desde determinada idade da infância:

Proibição do trabalho infantil! Aqui, absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por esta razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação desta proibição – se possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho, segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (Marx, 2012, p. 47-48).

Na minha avaliação, apenas o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) incorpora em sua pedagogia de forma programática, na sociedade e na escola, o princípio educativo do trabalho socialmente útil. Por tradição cultural, também os povos originários, indígenas e quilombolas, socializam no trabalho socialmente útil desde a infância. Há experiências isoladas de escolas de alternância que incorporam este princípio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm em seus

quadros de docentes e de técnicos que seguem este princípio e buscam trazê-lo no plano prático, mormente na extensão.

3. Sobre a educação enquanto um aparelho ideológico do sistema:

A partir da perspectiva marxista, a educação frequentemente é vista como um instrumento de legitimação ideológica das relações de poder. Como a pedagogia crítica pode romper com essa lógica e atuar como força transformadora?

Dermeval Saviani (1943-) é o intelectual educador que em seus livros e artigos traz a abordagem mais ampla e consistente sobre esta questão. No livro “Escola e Democracia”, cuja primeira edição foi em 1983, mas atualmente conta com cinco dezenas de novas edições, traz uma excelente síntese. Com efeito, classificou as teorias não-críticas da educação, aquelas que entendem a escola apartada das relações sociais, marcadas pela desigualdade estrutural do sistema capitalista. É nesta visão que se apoia a ideologia de meritocracia.

As teorias crítico-reprodutivistas, dentro das quais se situa a tese da escola como aparelho ideológico do estado, reprodutor das relações sociais capitalistas. Nesta categoria está incluída a “teoria da violência simbólica”, exercida no sistema de ensino, e da escola dualista e que os organiza de forma desigual, de acordo com o pertencimento das classes e frações de classes sociais. Esta análise, como sustenta Saviani, têm um papel de denúncia de algo real e dominante na reprodução das relações sociais capitalistas e, enquanto tais, têm uma dimensão crítica importante. Todavia, desenvolvem uma postura fatalista e conformista, por não considerarem que existe a luta de classes, onde a disputa do que se ensina e como se ensina na escola tem um papel para o entendimento dos mecanismos de dominação e de exploração.

A teoria histórico-crítica, elaborada por Dermeval Saviani (1991), por ter como base a herança teórica sobretudo de Marx, Friedrich Engels (1820-1895), Antônio Gramsci (1891-1937) e Vladimir Lenin (1870-1924), nega o caráter autônomo da escola e, igualmente, o seu papel exclusivamente reprodutivista, colocando a necessidade da disputa do conhecimento e dos valores que interessam à classe trabalhadora – vale dizer: conhecimentos e valores que se tornam força revolucionária no processo de superação do sistema capitalista. O que é importante ressaltar é o aspecto teórico prático que engendra esta concepção. O HISTDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – tem grupos

integrados que conjugam estudo e prática. Sem dúvida, um importante aparelho de contra hegemonia na escola e na sociedade.

4. Sobre a relação entre a educação e o neoliberalismo

O senhor tem destacado os impactos do neoliberalismo sobre a educação pública, particularmente no que tange à mercantilização, à privatização do ensino e à propagação da lógica da meritocracia como filosofia justificável para a naturalização da desigualdade social. Em que medida essas transformações aprofundam as desigualdades sociais e comprometem a possibilidade de uma educação emancipatória?

As concepções de educação sob o neoliberalismo, sua organização e gestão na escola, de fato, expressam uma “regressão da regressão” em relação ao ideário da revolução burguesa. A escola era vista como uma instituição da sociedade de caráter universal, pública, gratuita e laica, com a função de dar acesso ao conhecimento científico e cultural às novas gerações e como espaço de socialização. Um ideário que emprestava à escola um papel central na sociedade, ou seja, o de vencer, pelo conhecimento, a pobreza, a desigualdade, os problemas da saúde; e pela socialização, a construção de uma sociedade harmônica. Como exposto na questão anterior, trata-se de uma visão que ignora a natureza das relações sociais de produção da existência sob o modo de produção capitalista. Um sistema que supera a estrutura das classes sociais dos modos de produção antecedentes, mas que implanta uma nova relação de dominação de classe.

De todo modo, os países que realizaram revoluções burguesas clássicas estruturaram sistemas educacionais, mesmo que duais, que contribuíram para construir sociedades onde a classe trabalhadora teve acesso ao conhecimento que facultou sua organização em sindicatos e partidos políticos. E que também lhes conferiu as bases de conhecimento para o trabalho complexo, facultando-lhes a negociação da venda de sua força de trabalho em condições menos desiguais. O mesmo não ocorreu nos países de capitalismo tardio, como o caso da América Latina, onde as classes dominantes locais se forjaram dentro da escola da escravidão e do colonizador. Classes dominantes que não tiveram como projeto a nação e organizaram sociedades de capitalismo dependente e de modernização conservadora. Para este projeto de classe, a universalização da educação básica não é necessária, mas contida ou negada. Esta opção de projeto de sociedade, analisada

por Florestan Fernandes (1975), como sublinha, trouxe e continua trazendo consequências negativas na organização e nos direitos da classe trabalhadora, assim como para a possibilidade destas nações romperem com os ciclos de dependência.

Mesmo assim, até a década de 1950, a educação escolar básica, e mesmo superior, excetuando o ensino confessional, era pública, mesmo nos países de capitalismo dependente. A mudança que efetiva uma regressão na educação emana do acirramento da crise do sistema capitalista. E, ao contrário do que defende a ideologia liberal de que a livre concorrência orientada pelo mercado, como uma força invisível, tende ao equilíbrio na sociedade, o que testemunhou o século XX foi um tempo de duas sangrentas Guerras Mundiais, a concentração de riquezas em poucas nações (e internamente) e a expansão do socialismo no Leste Europeu. O medo que rondava os intelectuais do sistema capitalista era de que o socialismo pudesse se alastrar em regiões pobres. A vitória da Revolução Cubana em 1959 acendeu o sinal vermelho.

Foi neste contexto que Theodore W. Schultz (1902-1998) formulou a noção de capital humano, entendida como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores adquiridos na educação e em saúde. O investimento público e privado em capital humano aumentaria a produtividade e daria um retorno superior a qualquer outro investimento. Isto permitiria diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos. O viés de classe não permitia a Theodore Schultz perceber que os países e as famílias pobres não investem o suficiente em educação e saúde, justamente porque são pobres e não têm recursos para investir.

Esta noção foi a base das contrarreformas na educação de todos os países da América Latina, especialmente do Chile, do Brasil e da Argentina sob as ditaduras empresariais-militares. O resultado é que a desigualdade aumentou e a escola passou a ser organizada tendo como referência não mais a sociedade, mas o mercado. A educação escolar entrou na lógica mercantil e se ampliou, de início, o ensino superior privado e, em seguida, a multiplicação de escolas privadas na educação básica. Cabe registrar que os formuladores e defensores da ideologia do capital humano acreditavam que, mesmo de forma desigual, a educação poderia integrar a todos na sociedade.

A “regressão da regressão”, que altera o vocabulário pedagógico e radicaliza a mercantilização e privatização da educação sob a égide do receituário neoliberal, emerge como expressão superestrutural da nova fase global do modo de produção

capitalista. Fase que se caracteriza por uma crise que, como demonstram os autores István Mészáros (1930-2017), David Harvey (1935-) e Eric Hobsbawm (1917-2012), a torna universal, pois atinge todas as esferas da vida; global, porque não se fixa numa região e, ainda que de forma diversa, atinge a todas as nações; e não mais cíclica, mas permanente e progressiva, o que pode tornar-se explosivo. Um tempo histórico em que a concorrência intercapitalista se acirra para manter e ampliar as taxas de lucro.

Crise para o capital é diminuição da taxa de lucro. É dentro desta realidade que os intelectuais do capital concluem não ser possível integrar a todos no emprego formal, mas só aqueles que mostrassem as competências exigidas pelo mercado. De outra parte, a contenção dos salários e a flexibilização dos direitos dos trabalhadores implicavam desestruturar suas organizações sindicais. A tese de Margaret Thatcher (1925-2013), conhecida como a *dama de ferro*, que por sua política ultraconservadora não via a sociedade, mas apenas os indivíduos, expressava a natureza deste novo tempo do capitalismo tardio, que nada de civilizatório poderia oferecer. O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes” ou que desenvolvem ao longo de sua vida aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que, isoladamente, negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita.

No âmbito escolar, um amplo conjunto de noções têm a função ideológica de trazer a realidade na sociedade e na escola de forma invertida. Busca, ainda, legitimar a orientação pedagógica dos conteúdos, da organização do trabalho escolar e dos valores pautados pelos critérios do mercado e na direta gestão privada de escolas públicas, como vivemos no Brasil atualmente. Todas estas noções que trazem a realidade de forma invertida se apresentam com denominações atraentes: a) sociedade do conhecimento, dando a impressão que está disponível democraticamente a todos, quando na verdade é cada vez mais propriedade privada de poucas mega organizações privadas; b) qualidade total, trazida do mundo da produção de mercadorias e serviços para expressar menor tempo, menor custos e que os produtos realizem, pela venda, a mais valia extraída do trabalho humano; c) empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendido por suas organizações.

No plano curricular, duas noções expressam a adaptação da escola ao tipo de conhecimentos e valores que são demandados pelo mercado: pedagogia das competências e empreendedorismo. De imediato, os termos competência e empreendedor não são em si mesmos negativos. Ninguém é contra que se executem, em qualquer profissão, as atividades de forma competente e nem que as pessoas tenham iniciativas, projetos e empreendam. Mas outro é o sentido destes dois termos no contexto acima analisado do sistema capitalista.

Assim, a pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e das políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem. O “cardápio” de competências exigidas pelo mercado se amplia das intelectuais, sociais, culturais às emocionais e afetivas.

A noção de empreendedorismo busca estimular a ser dono do próprio negócio, patrão de si mesmo. Desloca, deste modo, a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores que por diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência por conta própria. Para a grande maioria, trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais.

Do que acabamos de expor sucintamente não é difícil deduzir que se trata de novos fetiches mercantis e que explicitam um contexto de “regressão da regressão” nas relações sociais e educacionais. E a ideologia da meritocracia, por sua vez, busca naturalizar este ideário social educacional. Isto explica um tempo histórico de aumento da desigualdade em todo mundo e o ataque ao pensamento crítico por forças políticas de extrema direita e com projetos nazifascistas. As concepções e práticas políticas de natureza fascistas no Brasil foram galvanizadas e ampliadas ao longo dos quatro anos do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

A amplitude de forças sociais na sociedade que se pautam pelas teses nazifascistas permanecem e não podem ser subestimadas. A arquitetura do golpe de Estado, com a estratégia de assassinar o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o vice-presidente Geraldo Alckmin e o ministro do Supremo Tribunal Federal Alexandre de

Moraes, anunciou o que pode ocorrer se retornarem ao poder. O que culminou na depredação dos Três Poderes da República em 8 de janeiro de 2023.

5. Sobre o conceito de justiça social e o papel da educação na luta pelo fim das desigualdades, sobretudo a econômica

Na obra de Marx, a superação da desigualdade está vinculada à abolição das classes sociais. Como o senhor avalia o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades como o Brasil?

O enunciado da questão de imediato coloca de forma correta que tanto a superação da injustiça, quanto da desigualdade, está condicionada à superação das classes sociais do modo de produção capitalista. E, do ponto de vista de Marx e Engels, sob o capitalismo a matriz fundamental do conjunto de injustiças e desigualdades está na forma como os seres humanos se relacionam na produção material:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Sob este aspecto, pode-se afirmar que o sistema do capital, que a sociedade capitalista produz e reproduz, é intrinsecamente produtor de injustiça e de desigualdade. E a injustiça e a desigualdade produzidas na base material da produção e reprodução da vida dos seres humanos reverberam em todas as esferas da vida. O sentido de justiça e de igualdade que trata o direito positivo está condicionado por esta base de relações sociais estruturalmente injustas e desiguais. A sociedade de classes é antitética ao senso de justiça e de igualdade que Marx expressa no seguinte princípio: “de cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades”.

Mas na citação acima (de Marx e Engels), encontramos um posicionamento de que os seres humanos fazem a sua história nas condições não por eles inicialmente

produzidas, mas pelas condições já dadas. Ou seja, a luta pela justiça e pela igualdade não se assenta esperando que o capitalismo acabe espontaneamente, pois isto desvia justamente da luta para criar as condições históricas de sua superação. E, neste sentido, a educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tem um papel central na formação de gerações com uma base de conhecimentos e de valores anticapitalistas, condições para que se organizem na luta por conquistas no plano da justiça social e da igualdade. Os tempos regressivos na sociedade e na educação não podem ser motivo de posturas fatalistas e imobilistas. Penso que o que Florestan Fernandes nos coloca sobre os círculos da história é fundamental em qualquer luta: “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que fecham ou abrem os circuitos da história” (Fernandes, 1977. p. 5).

Referências

FERNANDES, Florestan. **Os círculos da história**. São Paulo: HUCITEC, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.