

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Maryagna de Oliveira Dantas**

**EDUCAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO: AS CONTRADIÇÕES DA  
ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA  
PEDAGOGIA CRÍTICA**

**GOIÂNIA-GO**

**2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### **1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)**

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): MARYAGNA DE OLIVEIRA DANTAS

Título do trabalho: EDUCAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO: AS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

### **2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### **Casos de embargo:**

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Yvonelio Nery Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2025, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maryagna De Oliveira Dantas, Discente**, em 26/11/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5801129** e o código CRC **9959B6CC**.

**Maryagna de Oliveira Dantas**

**EDUCAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO: AS CONTRADIÇÕES DA  
ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA  
PEDAGOGIA CRÍTICA**

Monografia apresentada para fins de avaliação parcial da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira.

**GOIÂNIA – GO**

**2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dantas, Maryagna de Oliveira

Educação entre emancipação e reprodução [manuscrito] : as contradições da escola na sociedade capitalista contemporânea e os desafios da pedagogia crítica / Maryagna de Oliveira Dantas. - 2025. 40 f.

Orientador: Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2025.

1. Paulo Freire. 2. Educação bancária. 3. Desigualdade sociais. 4. Meritocracia. 5. Emancipação social. I. Ferreira, Yvonélio Nery, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e cinco dias do mês de novembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “EDUCAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E REPRODUÇÃO: AS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA”, de autoria de MARYAGNA DE OLIVEIRA DANTAS, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Yvonélio Nery Ferreira - Orientador (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Leila Borges Dias (FL/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0, tendo sido o TCC considerado APROVADO.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Yvonélio Nery Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2025, às 20:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leila Borges Dias, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2025, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5801126** e o código CRC **5D8DB02B**.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso meus sinceros agradecimentos aos meus pais, por me acompanharem e apoiarem durante toda a minha trajetória acadêmica. Estendo meus agradecimentos aos meus irmãos, pelas brincadeiras e risadas que compartilhamos juntos. Com muito carinho, agradeço ao meu namorado pelo incentivo e pelo companheirismo, que foram cruciais para que eu continuasse. Também agradeço às minhas colegas de curso pela amizade e parceria ao longo desses anos. E, claro, agradeço ao meu professor orientador pela orientação na elaboração deste trabalho.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia investiga as contradições do ensino no contexto da sociedade capitalista contemporânea, analisando como a escola pode atuar simultaneamente como espaço de reprodução das desigualdades e de potencial emancipação social. A pesquisa busca compreender as implicações da educação mercadológica e bancária, discutindo alternativas para uma pedagogia crítica, autônoma e transformadora, capaz de promover reflexão, autonomia e justiça social no processo educativo. Este trabalho fundamenta-se teoricamente nos autores Dermeval Saviani (2002), Pablo Gentili (2002), Karl Marx (1985), Pierre Bourdieu (1982) entre outros, para uma análise dos aspectos educacionais na sociedade capitalista contemporânea. Além disso, se inspira nas contribuições de Paulo Freire (1987), Ildeu Coêlho (2012) e Daniel Markovits (2019) para definições e limites sobre o ensino bancário e mercadológico, que dialoga com o ideal meritocrático, contribuindo com a reprodução das desigualdades sociais. Destaco ainda, as possibilidades de rompimento e transformação das opressões por meio de práticas para libertação com o apoio teórico de bell hooks (2013), Paulo Freire (1987), Ildeu Coêlho (1993). A pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, é sustentada por uma análise reflexiva, que objetiva compreender o ensino, as relações entre educadores e educandos e práticas pedagógicas que superem a educação bancária que perpetua ideologias de opressão. Portanto, reafirma a necessidade de uma prática pedagógica, que propicie a emancipação social.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; educação bancária; desigualdades sociais; meritocracia; emancipação social.

## ABSTRACT

This undergraduate thesis (TCC) in Pedagogy investigates the contradictions of teaching within the context of contemporary capitalist society, analyzing how the school can simultaneously act as a space for the reproduction of inequalities and for potential social emancipation. The research seeks to understand the implications of market-driven and "banking" education, discussing alternatives for a critical, autonomous, and transformative pedagogy capable of promoting reflection, autonomy, and social justice in the educational process. This work is theoretically grounded in authors such as Dermeval Saviani (2002), Pablo Gentili (2002), Karl Marx (1985), and Pierre Bourdieu (1982), among others, for an analysis of educational aspects in contemporary capitalist society. Furthermore, it is inspired by the contributions of Paulo Freire (1987), Ildeu Coêlho (2012), and Daniel Markovits (2019) for definitions and limits regarding banking and market-driven education, which dialogues with the meritocratic ideal, contributing to the reproduction of social inequalities. I also highlight the possibilities for breaking away from and transforming oppressions through practices for liberation, with theoretical support from bell hooks (2013), Paulo Freire (1987), and Ildeu Coêlho (1993). The qualitative bibliographic research is supported by a reflexive analysis that aims to understand teaching, the relationship between educators and students, and pedagogical practices that overcome the banking education model that perpetuates ideologies of oppression. Therefore, it reaffirms the need for a pedagogical practice that fosters social emancipation.

**Keywords:** Paulo Freire; banking education; social inequalities; meritocracy; social emancipation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ALGUMAS CONTRADIÇÕES DO ENSINO NO SISTEMA CAPITALISTA .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Capitalismo e desigualdade .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>A escola como reprodutora de desigualdades .....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO BANCÁRIA E MERCADOLÓGICA .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação bancária e mercadológica: definições e limites .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>Os problemas da meritocracia e sua influência no ensino .....</b>	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1</b>	<b>Da opressão à prática da liberdade .....</b>	<b>29</b>
<b>4.2</b>	<b>Rompendo com as desigualdades .....</b>	<b>31</b>
<b>4.3</b>	<b>Possibilidades de rompimento e transformação .....</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), abordarei problemáticas que foram surgindo durante a minha trajetória de formação acadêmica, que me levaram a refletir e a indagar sobre a influência política e mercadológica que está intrinsecamente presente no contexto escolar, e no tipo de educação que produz e reproduz desigualdades sociais. Tendo isso em vista, revisitei o meu passado, e as várias promessas de eventuais mudanças na vida dos alunos a partir de uma visão tecnicista de ensino, ditas por professores e demais docentes, a qual nos levariam a uma possível ascensão social. Isso me fez questionar se esse ensino tradicional voltado para atender às demandas do mercado de trabalho, que prega a meritocracia por meio do esforço individual, realmente nos levaria a uma construção como sujeito social e que superasse as desigualdades sociais.

Ademais, em minhas vivências de ensino em colégio da rede pública, privada, filantrópica e até mesmo militar, por possuírem diferentes públicos-alvo, de diferentes classes sociais, pude notar pontos repetitivos e pertinentes em comum, o professor como detentor de todo saber que “aplicava” os conteúdos para os alunos. Conhecimento este que não era desenvolvido conjuntamente com os alunos e desconsiderava, muitas vezes, nossas experiências e vivências prévias. Percebemos que fomos ensinados a receber e aceitar, sem um questionamento reflexivo e crítico, o conhecimento que nos é passado, se tratando, assim, de uma educação bancária, do docente que deposita os conteúdos, para os discentes receptores dessas informações, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais, ao invés de promover a libertação e a transformação social como afirma, Paulo Freire (1987).

O ensino, portanto, é significativo dentro e fora da sala de aula, processo integral que não está desconectado do mundo “real”. A educação para a libertação é aquela que valoriza e incorpora práticas de ensino, que respeitam e reconhecem as diversidades. Resiste à tendência convencional de manter valores de dominação, ou seja, do sistema capitalista, trabalhando e encontrando meios de ensinar e compartilhar os conhecimentos de maneira a não reforçar estruturas de dominação referentes a hierarquias de gênero, classe, etnia e religião. Nesse sentido, enuncio o seguinte problema desta pesquisa: como a educação crítica, autônoma e emancipatória pode constituir uma práxis capaz de reconhecer e enfrentar as contradições presentes no modelo de ensino promovido pela sociedade capitalista contemporânea, marcado por uma lógica mercadológica?

Destaco ainda que o objetivo geral deste trabalho é de discutir a influência do ensino mercadológico nas práticas pedagógicas, enquanto fator de reprodução de desigualdades sociais. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: analisar as contradições do ensino na sociedade capitalista; refletir sobre a educação bancária e mercadológica e evidenciar a importância de uma pedagogia crítica, democrática, emancipatória e autônoma. A partir dos capítulos, a produção do trabalho será desenvolvida e sustentada por pesquisas bibliográficas que reflitam sobre a educação inserida na sociedade capitalista contemporânea, e os desafios vigentes a serem superados a partir de uma pedagogia crítica.

Dessa forma, serão considerados os referenciais teóricos dos autores Dermeval Saviani (2002), Pablo Gentili (2002), Karl Marx (1985), Pierre Bourdieu (1982), entre outros, para analisar as contradições do ensino na sociedade capitalista. Para reflexões sobre o ensino bancário e mercadológico como reprodutor de desigualdades sociais, e os problemas da meritocracia e sua influência no ensino serão consideradas as perspectivas de Paulo Freire (1996), Pierre Bourdieu (1972), Ildeu Coelho (2009), Daniel Markovits (2019) e entre outros. Por fim, abordarei as concepções de Paulo Freire (1987), bell hooks (2013) e Ildeu Coelho como princípio fundamental para discussão das possibilidades da inserção de uma pedagogia crítica e autônoma para a emancipação. Dessa forma, por meio desses autores, busco promover uma reflexão de uma educação transformadora e libertadora.

Sendo assim, enfatizo que ceder à supremacia, às coisas e bens materiais é pensar na educação como produto mercadológico, a qual predestina determinadas classes a um papel social, produzindo e aprofundando as desigualdades. Dessa forma, para a quebra desse ciclo que assume os interesses e modos de operar do mundo dos negócios, o reconhecimento da importância de uma concepção de educação democrática, autônoma e crítica, levaria à emancipação e libertação do sujeito que consome esse ensino mercadológico.

Portanto, constata-se a necessidade de pensar a pedagogia como prática de liberdade que promova autonomia. Para isso, demanda a reflexão da importância do ato de ensinar, que transcende a mera transferência de conhecimentos, mas que possibilita ao sujeito a individualidade de sua produção ou construção do seu próprio conhecimento. Assim, o educando torna-se um ser crítico, consciente de seu inacabamento, pois está inserido em um constantemente processo de transformação social, política e histórica.

## 2 ALGUMAS CONTRADIÇÕES DO ENSINO NO SISTEMA CAPITALISTA

Neste capítulo, propõe-se discutir as contradições inerentes ao ensino na sociedade capitalista, destacando que, embora a educação seja apresentada como instrumento de igualdade e mobilidade social, a escola encontra-se visceralmente condicionada pelas relações econômicas e sociais que perpetuam as desigualdades. A partir das reflexões de Marx (1985, 1998), Althusser (1980), Saviani (2002), Kuenzer (2002), Gentili (2002), Bourdieu (1982, 1992), entre outros, serão discutidos os mecanismos pelos quais a instituição escolar funciona como aparelho ideológico de Estado, reforçando a reprodução cultural e os interesses das classes dominantes. Ao mesmo tempo, busca-se evidenciar o caráter ambíguo da escola que, por um lado, reforça a ordem vigente e reproduz desigualdades; por outro, pode constituir-se em espaço de crítica, resistência e possibilidade de transformação social.

### 2.1 Capitalismo e desigualdade

Ao analisar as contradições do ensino na sociedade capitalista, primeiramente devemos considerar as relações estruturais e as determinações estabelecidas para os sujeitos de diferentes classes sociais. Tais condições estão enraizadas na materialidade das relações no plano ontológico, produzidas e reproduzidas a partir do trabalho, que, no capitalismo, procede contrário às relações sociais emancipatórias, ampliando a alienação. Como ressalta José Luís Sanfelice (2002), na apresentação do livro *Capitalismo, trabalho e educação*, o sistema capitalista, por ser tardio e nada civilizador, fundamenta-se em um processo de destruição.

Por sua vez, Acacia Zeneida Kuenzer (2002) destaca a existência de uma dualidade estrutural que marca a relação entre educação e trabalho, sustentando a compreensão do trabalho como algo fragmentado, em que as relações sociais e produtivas - e, conseqüentemente, a instituição escolar - atuam atendendo “As demandas do processo de valorização do capital” que, “nesta nova forma de realização, exigem a educação trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia” (Kuenzer, 2002, p. 87). Tal perspectiva se aproxima daquilo que a autora denomina de “pedagogia toyotista”, ou seja, um modelo de produção e de metodologia orientada para resultados, em que o trabalhador-aluno precisa se atualizar constantemente. Essa concepção pode ser observada, ainda hoje, nos processos de ensino, nos quais permanecem preceitos lógico-práticos herdados da educação do século XX, que atribuem ao currículo escolar a função de desenvolver habilidades e competências, com objetivo de atender as demandas do processo de valorização do capital.

Ademais, para aprofundar em questões sobre as contradições do ensino na sociedade capitalista, devemos ter em vista a compreensão da educação como um fenômeno social que se desenvolve constantemente e historicamente, que, por vezes, se encontra intrinsecamente ligada às estruturas econômicas e sociais. Nesse contexto, Dermeval Saviani (2002) pondera a importância de analisar a história da educação, com o intuito de entender a sua inserção no processo global de produção da existência humana, que se constitui materialmente. O enfoque dessa perspectiva, se situa no âmbito do materialismo histórico, ou seja, na concepção dialética determinada por Karl Marx (1985). Nessa perspectiva, o pensamento marxista elabora o método materialista-histórico-dialético, que diz respeito à materialidade e concreticidade como instrumento de interpretação da realidade e da visão de mundo, como a práxis, na qual reconhece os educandos como sujeitos ativos de sua própria construção no mundo. Dessa forma, podemos pensar nos paradigmas que permeiam a concepção de educação, que reflete especificidades às transformações do capitalismo contemporâneo.

Pablo Gentili (2002) afirma que a teoria do capital humano pode ser utilizada para definir o sentido da relação trabalho e educação no capitalismo contemporâneo, estabelecendo o ensino mercadológico. Em vista disso, a educação assume um sentido voltado para a formação e integração dos sujeitos ao mundo do trabalho, por meio das condições econômicas criadas no sistema capitalista atribuídas à função da escola. Sendo assim, o capital humano desconsidera as relações de poder e desigualdades sociais que enfatizam a transição de um ensino coletivo para um ensino individualista. Essa abordagem reforça a ideia de sucesso ou fracasso atribuído exclusivamente ao esforço individual.

Portanto, refletindo sobre a concepção marxista, apresentada pelo professor João Alberto da Costa Pinto (2017), com fundamento no livro *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels (1998), as instituições educacionais acabam por ser um espaço que reflete e reforça as relações de produção presentes no sistema capitalista, destacando a oposição entre opressores e oprimidos, que contribui para a permanência da ideologia dominante. Pierre Bourdieu (1992), por seu turno, complementa essa perspectiva ao pensar na escola como reprodutora legítima das desigualdades sociais, isto é, do capital cultural. Logo, a escola assume um papel ativo na reprodução dessas desigualdades sociais a partir de suas práticas pedagógicas, ao impor crenças, gostos, costumes e valores das classes dominantes aos alunos. Esse processo, por sua vez, valoriza a meritocracia e o esforço individual dado como meio de ascensão social, desconsiderando os desafios vigentes no meio educacional.

## 2.2 A escola como reprodutora de desigualdades

A escola, na sociedade capitalista, é frequentemente apresentada como um espaço capaz de superar disparidades socioeconômicas, ampliando oportunidades e garantindo a ascensão social por meio do mérito individual. Entretanto, essa concepção mascara seu caráter contraditório, posto que a instituição escolar está visceralmente entrelaçada a padrões de relações que reproduzem e reforçam as desigualdades presentes na sociedade. Como é apresentado por Louis Althusser (1980), a escola se constitui como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, pois estabelece a existência da necessidade de reprodução das condições materiais de produção, legitimando as desigualdades sociais.

Essa reprodução, destacada por Althusser (1980), se inicia com a força de trabalho que, segundo o autor, é assegurada pela disponibilização de um meio material de se reproduzir, nesse caso a forma de pagamento, ou seja, o salário. Ao trabalhador assalariado, é concebida uma pequena parte do valor produzido pela força de trabalho, indispensável para sua sobrevivência e que custeia suas necessidades básicas, nomeada de mais valia por Karl Marx (1980). Porém, exige-se uma força de trabalho qualificada, porque “o desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutiva das forças produtivas, num dado momento, produzem o seguinte resultado: a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e portanto reproduzida como tal” (Althusser, 1980, p. 19-20). Essa qualificação se dá, principalmente, por meio do sistema escolar capitalista, mas também de outras instâncias e instituições.

Nesse ínterim, é na escola que são desenvolvidas técnicas, conteúdos científicos ou literários, classificados como saberes práticos com um viés ideológico voltado à formação qualificada para o trabalho. Deste modo, para melhor entendimento de como essa concepção é instaurada, é necessário compreender o que são os Aparelhos Ideológicos de Estado, que não devem ser confundidos com os chamados Aparelhos de Estado. Estes últimos correspondem ao “[...] Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc” (Althusser, 1980, p. 43), e constituem aquilo que o autor denomina de Aparelho Repressivo de Estado. São classificados como repressivos, por atuarem por meio da violência — não necessariamente física — e por possuírem vínculos estritamente ligados ao domínio público. Por seu turno, os Aparelhos Ideológicos de Estado, dizem respeito a instituições distintas e especializadas, como o sistema religioso, familiar, escolar, político, cultural, entre outros, que pertencem majoritariamente ao domínio privado, funcionando essencialmente por meio da

ideologia. Em ambos os casos, porém, manifestam-se repressão e ideologia a serviço da classe dominante, assegurando a reprodução e a coesão de seus valores.

Nas primeiras organizações sociais, como no feudalismo, havia essencialmente um único Aparelho de Estado Repressivo. A partir da Idade Média, a Igreja desempenhou centralidades como Aparelho Ideológico, exercendo diferentes funções: escolares, culturais, comunicativas e sociais. Posteriormente, surgiu a luta anticlerical, em oposição à dominação da Igreja. Já na Revolução Francesa a burguesia instituiu o Aparelho Ideológico de estado escolar como substituição das funções antes desempenhadas pela Igreja, em benefício da consolidação de sua hegemonia política e ideológica, fundamentais para as relações de produção capitalistas. Nesse sentido, Althusser (1980, p. 62) acrescenta que “o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família”. Os aparelhos ideológicos em geral, expressam um padrão singular de contradições, que integra em sua concepção nacionalismo, moralismo e economismo. Contudo, o aparelho escolar converte-se em um meio essencialmente dominante nas formações sociais, de reprodução das relações de produção capitalista ao apresentar-se ironicamente como instituição neutra, laica e desprovida de ideologia.

Em vista disso, o professor é responsável por exercer a moralidade e a responsabilidade dos adultos em seus mecanismos de ensino, formando crianças de diferentes classes sociais com saberes práticos. Essa formação atribui a cada indivíduo diferentes características determinantes para sua relação com o trabalho no futuro, a saber, trabalhadores para a produção “(com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítico altamente desenvolvida)”; trabalhadores para o papel de agente da exploração “(saber mandar e falar aos operários: as relações humanas)”; ou trabalhadores como agentes da repressão “(saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos” (Althusser, 1980, p. 65-66). Essa lógica evidencia que o papel social da escola não é de formação de cidadãos críticos, mas, sobretudo, de assegurar a reprodução de condições de produção, ao naturalizar as desigualdades, perpetuando a hegemonia das classes dominantes, impondo, desde cedo, princípios e valores que preparem os alunos para ocupar diferentes posições na hierarquização social.

Nesse sentido, de acordo com Althusser (1980, p. 64-65):

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca--lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar o aparelho de Estado Escolar, <<saberes práticos>> (des «savoir faire») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos; uma enorme massa de crianças cai «na produção»: são os

operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários pequenos-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego -intelectual, quer para fornecer, além dos intelectuais do trabalhador coletivo, os agentes da exploração, (capitalistas), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são <<laicos>> convencidos).

Referente ao trabalho pedagógico realizado nas escolas, é necessário, primeiramente, compreender a concepção de trabalho como uma atividade humana determinada para um fim, denominada de economia política. Para Marx (1980), essa atividade faz parte da natureza humana e o diferencia do restante, conferindo uma característica histórica. Como enfatizado por Vitor Paro (1993), o sujeito é substancialmente diferente de quem ele era, se comparado há alguns anos atrás, pois, em sua essência, é natural, mas também se constitui por aquilo que ele produz, quer dizer, o que o faz se tornar um ser histórico é o trabalho. No desenvolvimento do trabalho, os sujeitos se relacionam entre si e com a natureza, a partir do objeto de trabalho — o material transformado no processo — e dos instrumentos de trabalho, utilizados para a mudança. Isso posto, surge o conjunto dos meios de produção, que exige a força de trabalho dos indivíduos. Contraditoriamente, o trabalhador é compelido a produzir não apenas para sua subsistência, mas, sobretudo, para além dela, garantindo a reprodução de sua própria força de trabalho e a acumulação do capital.

Ademais, refletindo sobre o trabalho pedagógico, devemos primeiramente entender que é um trabalho não-material, seu produto é um serviço. Para Marx (1978), ele pode ser diferenciado de dois modos: como aquele que assume uma forma tangível, para circular no mercado capitalista, separando produção e consumo ou de outro modo, como Paro (1993) destaca, como atividade em que a produção e o consumo ocorrem simultaneamente, como é o caso do professor no espaço escolar. Dessa maneira, compreende-se a escola como uma instituição que, em seu conjunto, contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), no livro *A Reprodução*, analisam o sistema educacional como condicionado pela estrutura social e marcado por um ideal de ensino de reprodução cultural das classes dominantes. A escola assume o domínio cultural de classes e a função de perpetuar a hegemonia, distanciando e diferenciando uma classe das outras. Consequentemente, a reprodução escolar se realiza a partir das relações de força entre as classes, mediante a imposição da legitimidade da cultura dominante aos dominados, levando-os a interiorizar os interesses e valores das classes dominantes.

Ainda sob esse viés, Bourdieu (1992) elucida dois conceitos fundamentais que esclarecem a compreensão desse processo educacional: o *habitus* e o campo. O *habitus* corresponde ao conjunto de disposições incorporadas ao longo de toda socialização dos indivíduos, desde a infância, fundamentando-se na interiorização das exterioridades responsáveis por orientar percepções, práticas e condutas. Já o campo refere-se ao espaço social estruturado, no qual agentes disputam posições a partir dos diferentes capitais que estão a sua disposição, seja econômico, cultural, social e simbólico. Em complemento, Almeida (2007) destaca que existe uma influência mútua entre o agente e o campo.

Em complemento a essa discussão, o artigo “A escola como reprodutora das desigualdades sociais”, desenvolvido por Amanda Félix de Oliveira (2023), retoma a teoria de Bourdieu ao discutir como a escola atua como agência reprodutora das desigualdades sociais, legitimando determinados capitais culturais em detrimento de outros. A pesquisa, fundamentada também em Almeida (2007), Nogueira & Nogueira (2002) e Bonowitz (2003), reforça a compreensão de que a herança cultural, o *habitus* e a violência simbólica estruturam práticas pedagógicas que favorecem os grupos dominantes, contribuindo para a alienação dos alunos pertencentes às classes populares. Dessa forma, o sistema educacional além de transmitir conhecimentos, também naturaliza hierarquias, estabelecendo distinções entre os estudantes e perpetuando a lógica excludente da sociedade capitalista. No entanto, a análise da autora não se limita a evidenciar a reprodução: destaca ainda a possibilidade de transformação, indicando que o professor, ao assumir um *habitus* crítico-reflexivo em sua prática pedagógica, pode desempenhar um papel central na ruptura com os mecanismos opressores, estimulando processos formativos capazes de superar as amarras da dominação.

Assim sendo, Pierre Bourdieu (1982), referência fundamental na Sociologia da Educação, mostrou-se intrigado com os obstáculos enfrentados pelos estudantes de classes desfavorecidas, frequentemente impossibilitados de continuar e finalizar seus estudos. Tendo em vista essa realidade, passou-se a aprofundar suas investigações acerca dos mecanismos de manutenção do sistema, conceituando os paradigmas sociais que se mantêm de maneira funcionalista, ao mesmo tempo em que omite as desigualdades existentes, sob uma perspectiva meritocrática. Tais elementos são compreendidos como ferramentas de reprodução. A partir desses princípios, Bourdieu (1982) evidencia que a educação legitima as desigualdades com base nas ideologias das classes dominantes, reforçando que o ambiente escolar não cumpre seu papel mediador de prevalecer a justiça social de maneira neutra e justa.

Nessa linha de análise, fica claro, que o capital cultural ou herança cultural, composto por vivências, histórias, conquistas, fracassos, privilégios econômicos ou a ausência deles,

aparece como elementos determinantes para o futuro do sujeito. Entretanto, ainda que não possa ser considerado um fator absoluto, observa-se que alguns alunos, por estarem em constante contato com elementos culturais, apresentam maior facilidade em obter êxito educacional, enquanto outros, privados desse acesso, enfrentam desvantagens estruturais que torna inviável considerar essas características como questões determinantes. Esse processo caracteriza-se como violência simbólica, uma vez que o ensino, ao valorizar práticas e conhecimentos das classes favorecidas, exclui e marginaliza os alunos de classes populares.

Nesse enfoque, Bourdieu (1982) compreende a herança cultural familiar, como fator relevante para a compreensão da dinâmica da formação escolar dos sujeitos, uma vez que, no meio familiar, adquire-se e interioriza-se valores, posturas e atitudes que se tornam pertencentes a sua própria bagagem cultural. A respeito disso, Nogueira e Nogueira (2002), ao debaterem a sociologia da educação de Bourdieu (1982), destacam que no âmbito social e familiar o sujeito passa por um processo formativo que ocorre “de dentro para fora”, isto é, as bagagens socialmente herdadas, enquanto capital econômico, cultural e o social, caracterizam e determinam os bens ou serviços acessíveis, contatos influentes e até mesmo os títulos escolares alcançáveis.

Não obstante, Bourdieu (1982) aponta que a bagagem transmitida pela família integra elementos constituintes da dimensão objetiva do sujeito, denominado de capital “incorporado”, relacionado à cultura geral, ao gosto pela arte, à culinária, aos esportes e ao domínio maior ou menor por aspectos linguísticos. Esses aspectos da bagagem cultural incorporada, exercem influência significativa no processo de escolarização. De modo complementar, Nogueira e Nogueira (2002) observam que o capital econômico e o capital cultural funcionam como ponte de acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a bens culturais de alto custo. A bagagem cultural herdada por cada um, está diretamente ligada ao capital econômico, pois, quanto maior ele for, maior será o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Nesse sentido, o desempenho escolar dos alunos, muitas vezes interpretado como diferença de capacidades, está intrinsecamente relacionado às vivências e aos conhecimentos adquiridos em função de sua posição social e econômica.

Dessa maneira, em *A Reprodução*, Bourdieu (1992) analisa como as relações sociais entre as classes interferem e se articulam com o sistema de ensino, a partir de reflexões sobre a escola em sua totalidade, tanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido em seu interior, quanto às influências externas da sociedade. Os alunos oriundos das classes dominantes, que têm acesso a herança cultural em seu meio familiar, apresentam aptidões e predisposições distintas. Enquanto os alunos provenientes de classes populares, tendem a

apresentar baixo rendimento escolar e dificuldades que lhe são inerentes, decorrente da falta de acesso a bens culturais e das limitações impostas pelo poder econômico. Assim, ao legitimar a cultura dominante no processo escolar, o sistema educacional contribui para a reprodução das desigualdades. Bourdieu (1992) busca mostrar, portanto, que a escola não busca somente o domínio de referências culturais e linguísticas, mas um modo particular com a cultura e o conhecimento.

Destarte, constata-se que existe uma correlação entre desigualdade social e escolar, considerando que a escola valoriza o saber e a cultura dominante, conhecimentos que não são adquiridos em seu interior. Bourdieu (1992) conclui que a escola não é neutra, pois, ainda que busque exercer seu papel de forma igualitária, alguns alunos dispõem de melhores possibilidades de acesso à condições favoráveis de aprendizado do que outros, de acordo com as demandas e exigências escolares. Ademais, a análise crítica de Bourdieu (1992) acerca do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, comprova que estes são estruturados em função dos conhecimentos, afinidades e interesses da classe dominante, o que evidencia a urgência de considerar a pluralidade presente no espaço escolar.

A prática pedagógica, então, está profundamente vinculada ao meio social e à cultura, selecionando e legitimando ideologias que reforçam a dominação das classes favorecidas. Nessa conjuntura, o professor assume o papel de transmissor de valores que, muitas vezes são inconscientes, ou não, de acordo com sua condição de alienação, contribuindo para a naturalização das desigualdades.

Assim, embora a escola se apresente sob o discurso da igualdade e da meritocracia, na prática privilegia os alunos que já possuem, em seu meio de origem, o acesso ao capital cultural valorizado pelo sistema escolar, tornando-se um dos principais mecanismos de controle social, que está habilitado para controle e dominação em suas ações de ensino, por meio da violência simbólica. Desta forma, currículos, métodos pedagógicos e avaliações reforçam essa assimetria, o que, segundo Bonnewitz (2003), contribui para camuflar a diversidade de *habitus* e intensificar a exclusão social dos grupos populares.

Contudo, é importante destacar que a reprodução não ocorre de forma absoluta. A escola possui autonomia relativa e pode se constituir em espaço de resistência e transformação. Quando o professor assume um *habitus* crítico-reflexivo, sua prática pedagógica pode problematizar as estruturas de dominação e fomentar uma educação emancipatória. Dessa maneira, reconhece-se que a prática pedagógica pode exercer um duplo sentido, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, também pode se converter

em instrumento de ruptura, desde que orientada por uma postura crítica e comprometida com a superação da opressão e a promoção da justiça social.

### 3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA E MERCADOLÓGICA

Este capítulo busca refletir sobre a educação bancária e mercadológica, por meio das perspectivas de Paulo Freire (1987), analisando práticas pedagógicas que, por vezes, são constituídas de narrativas autoritárias que favorecem um modelo tradicional de ensino. Logo, o professor é representado como detentor do conhecimento, e os alunos como receptores desses saberes. Além disso, a concepção mercadológica presente na sociedade capitalista contemporânea, debatido por Ildeu Coelho (2012), que orienta a formação dos cidadãos, para servir às demandas da indústria. Esta perspectiva, destina o meio escolar a função formativa técnica que seja produtivista, contrária a uma educação humanizadora. Por fim, abordarei as influências da meritocracia no ensino, a partir do autor Daniel Markovits (2021), para contextualização desta ideologia que replica o conceito de sucesso individual, desconsiderando o contexto socioeconômico daqueles que não alcançam os padrões estimados.

#### 3.1 Educação bancária e mercadológica: definições e limites

Ao analisarmos a relação entre educador e educandos na escola, em qualquer nível ou lugar, observamos uma característica comum: a predominância de relações essencialmente narrativas e dissertativas. Trata-se de uma prática centrada em conteúdos, que, para Freire (1987), tende a “petrificar” tornando-o destituído de valores formativos. Nessa dinâmica, o educador assume o papel de narrador, enquanto os educandos se tornam ouvintes passivos. Essa narrativa, se refere a uma realidade fixa, muitas vezes alheia à experiência real dos educandos. Como destaca Freire (1987), o educador revela-se como intermediário, cuja função é a de “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Acerca do conteúdos, Freire (1987, p.33) pontua que:

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Essa forma de ensino se ancora na memorização mecânica e na transmissão de informações, reduzindo a educação ao ato de depositar, comunicar e reproduzir. É nesse sentido que Freire (1987) conceitua a educação bancária como um instrumento de opressão, no qual o educador deposita e o educando recebe, guarda, arquiva e repete. Ambos, permanecem

afastados da criatividade, da transformação e da produção do saber crítico, perpetuando uma ideologia desumanizadora.

A concepção bancária satisfaz os interesses dos opressores, e busca moldar a consciência dos oprimidos, adaptando-os à realidade que os oprime. A verdadeira superação dessa lógica, como afirma Freire (1987), não consiste em integrar-se e incorporar-se, mas em transformar a estrutura opressora por meio da conscientização. A educação, portanto, não deve ser domesticadora, mas libertadora.

Ao refletirmos sobre uma educação enquanto “prática de liberdade” na sociedade capitalista contemporânea constituída estruturalmente por uma dinâmica que progride para a dominação de consciências, ou seja, para a pedagogia das classes dominantes, é necessário entendermos de início as bases que podem fundamentar essa pedagogia das classes dominantes. À luz dessa problemática, cabe destacar o pensamento pedagógico de Paulo Freire (1987), que estabelece a prática da libertação. Para o autor, a educação como prática de liberdade só é possível de ser estabelecida quando o oprimido possui condições de, reflexivamente, se autodescobrir em que posição se encontra e, a partir disso, constituir-se enquanto sujeito histórico capaz de estabelecer seu próprio destino, de forma crítica, democrática e autônoma.

A relação entre educação e capitalismo deve ser analisada como objeto de constituição de uma educação da pedagogia do oprimido (Freire, 1987). As especificidades e transformações do capitalismo contemporâneo dizem respeito a um grau de controle de uma classe social sobre a outra. Nessa sociedade, marcada por relações de dominação, o oprimido internaliza o papel do opressor, almejando alcançar o mesmo lugar que ele. Desse modo, ele reproduz o modelo de opressão quando lhe é dada a oportunidade, pois essa é a lógica repassada. A superação dessa opressão não ocorre a partir da inversão de papéis, mas na construção de uma consciência crítica e libertadora, na qual tanto o oprimido quanto o opressor se tornam capazes de romper com a lógica de dominação e se humanizar como sujeitos.

O processo de normalização da aceitação de tudo que nos é transmitido no âmbito educacional prescreve essa ideia e, continuamente, reproduz as desigualdades sociais. A práxis reflexiva e dialética é o caminho para a inserção crítica e para mudanças nas ações, pois liberta os sujeitos e os condiciona para a transformação da realidade opressora. Nesse sentido, “a práxis, porém, é reflexão da ação dos homens sobre o mundo para a transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2019, p. 52).

Ademais, a escola, que deveria ser um espaço de formação integral e emancipatória, tem sido progressivamente capturada por uma lógica técnica e mercadológica que redefine o próprio sentido de aprendizagem. A partir da metade do século XX, observa-se uma crescente

aceleração da ciência e das tecnologias, no que concerne ao impacto direto à existência humana, as instituições, as organizações, as empresas e as transformações socioeconômicas e culturais. Essas mudanças alteram valores, modos de sentir, pensar e agir, consolidando novas formas de ver o mundo. Vivemos imersos no imediatismo e nas promessas de um progresso ilimitado, mas seguimos reféns da desigualdade, da fome, da opressão entre grupos sociais, dos transtornos ambientais e da omissão de liberdade, autonomia, justiça e democracia.

Como fomenta Ildeu Moreira Coêlho (2012), ao defenderem uma escola mais produtiva, comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as exigências do mundo moderno, insere-se um discurso hegemônico dominante que negligencia a compreensão crítica da realidade e de suas contradições. Segundo o autor:

Desconhece a complexidade e as contradições desse mundo em que os homens - no trabalho de formar e de se formar, de compreender a relação com a natureza e o outro, as dificuldades e possibilidades de superação da realidade existente - buscam o saber, convivem com a sensibilidade, a imaginação, o pensamento, as ideias, os conceitos, os argumentos, e as linguagens. Apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia e as práticas que em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantém a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos (Coêlho, 2012, p. 16).

A sociedade e a educação, sob essa lógica mercadológica, formam indivíduos voltados para o desempenho individual e para a competitividade, que os distanciam de uma formação crítica e ausentes de consciência coletiva. Esses fatores, permeiam no contexto que Coêlho (2012) denomina de ascensão da insignificância, que é a afirmação da sociedade do espetáculo, marcada de princípios que banalizam a existência individual e coletiva, autonomiza a tecnociência e pela perda de controle sobre suas transformações e sentidos.

Nesse contexto, o avanço técnico e científico não acompanha o avanço desenvolvimento da esfera pública e de humanização dos sujeitos, o que reforça uma formação teórica permanente. Desta forma, Coêlho (2012, p. 17) indica que:

[...] ao atribuir centralidade às coisas e bens materiais, ao poder, à imagem, às novas tecnologias, ao sucesso e ao particular, a contemporaneidade aprofunda as desigualdades entre os homens e reduz a educação ao espaço escolar, privilegiando a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência e a produtividade em resultados.

A escola, ao ser influenciada por concepções alheias ao mundo do saber, passa a incorporar práticas e valores do mundo empresarial. Como observa Coêlho (1980), as políticas educacionais contemporâneas defendem uma integração da escola com a comunidade que, em muitos casos, significa a submissão aos interesses das empresas e do Estado. Ao priorizar o ambiente escolar e universitário, que baseia-se na pontuação em exames e avaliações, cria-se a

necessidade de adequar o ensino à lógica da mão de obra, ao mundo do trabalho e da tecnologia. Dessa forma, surge a “Escola integrada à comunidade, em outras palavras, a empresas e ao Estado” (Coêlho, 2012, p. 17), incorporada de um discurso ideológico com valores do mundo da produção.

Ao assumir e propagar o modo de ver e operar do mundo dos negócios e do poder, a escola se empobrece culturalmente, reduzindo-se a lugar de preparo para o trabalho que privilegia o planejamento estratégico, a instrumentalização das ideias e das práticas na esfera da cultura e da formação. Assim, reduzindo-se a um instrumento de adequação da força de trabalho. Mesmo diante das novas possibilidades de aprendizagem em variadas situações e contextos, torna-se essencial preservar o rigor teórico e a postura crítica nas etapas fundamentais do processo educativo. Cabe à escola e aos professores ensinar “[...] a ler o texto e a realidade, a descobrir o sentido preciso dos termos, as articulações lógico conceituais; bem como a escrever, a estudar e interrogar, a pensar as ideias, os conceitos, os métodos, o mundo, a sociedade, as teorias e as práticas.” (Coêlho, 2012, p.19).

Assim, a educação mercadológica revela seus limites ao reduzir a formação humana a parâmetros técnicos e produtivos. Ao priorizar a eficiência e a competitividade, ela enfraquece o papel social da escola, restringindo-a à função de atender às demandas econômicas e afastando-a de sua missão essencial. Portanto, ceder à supremacia, às coisas e bens materiais é pensar na educação como produto mercadológico, a qual predestina determinadas classes a um papel social, produzindo e aprofundando as desigualdades. Dessa forma, para a quebra desse ciclo que assume os interesses e modos de operar do mundo dos negócios, o reconhecimento da importância de uma concepção de educação democrática, autônoma e crítica, levaria à emancipação e libertação do sujeito que consome esse ensino mercadológico.

### **3.2 Os problemas da meritocracia e sua influência no ensino**

A ideia de meritocracia amplamente difundida como princípio de justiça e igualdade de oportunidades sustenta-se na crença de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço e do mérito pessoal. Contudo, essa concepção desconsidera as desigualdades estruturais que moldam as trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos. Com base no livro *A Cilada da Meritocracia*, de Daniel Markovits (2021), observa-se que essa nova estrutura transforma drasticamente a definição de sucesso, adotado de uma ideia de que as vantagens socioeconômicas não se remetem ao berço, mas à competência, a dedicação e aos resultados, determinados pelo êxito na concorrência, primeiramente na escola e por fim no trabalho. Essa

concepção surgiu sob o pretexto de recompensar o talento e o trabalho, mas, na prática, aprofunda as divisões de classes e reforça os privilégios daqueles que já possuem melhores condições sociais, culturais e econômicas.

A palavra meritocracia foi criada pelo sociólogo britânico Michael Young na sátira *The Rise of the Meritocracy* (A ascensão da meritocracia) de 1958, cuja origem etimológica remete à ideia de “mérito” ou “ganho”. Em sua obra, o autor apresenta uma fantasia distópica, em que a meritocracia utilizaria testes exatos e precoces para medir a inteligência natural, classificando as pessoas para escolas, universidades e empregos distintos, resultando em uma estratificação social baseada na aptidão de cada um. Dessa forma, a igualdade formal de tratamento acabaria gerando profundas desigualdades na distribuição de privilégios sociais e econômicos.

De certo modo, a ficção passa a ser realidade. No entanto, Young (1958) se preocupou com os motivos errados, subestimando as transformações que a distribuição meritocrática de privilégios traria à sociedade, pois, conseqüentemente, acarretou transformações de valores morais e políticos. Como destaca Markovits (2021), a meritocracia não se baseia na seleção de talentos naturais, mas no cultivo intenso e contínuo deles.

Na contemporaneidade, os conceitos de justiça, direitos e mérito são validados pela meritocracia, apresentando uma ilusão, que sustenta que, até mesmo, a desigualdade meritocrática é vital, sendo então “Essa tirania de falta de alternativa que torna difícil escapar à cilada da meritocracia” (Markovits, 2021, p. 318). O autor argumenta, ainda, que a meritocracia se revela como uma nova forma da antiga aristocracia, substituindo-a e mantendo o mesmo mecanismo de exclusão. A meritocracia, assim como a aristocracia, isola uma casta de elite dos demais, permitindo que essa camada social transmita seus privilégios adiante por meio da educação meritocrática, que transmite capital humano, qualificando-os para preservação de sua posição social. Assim, os meritocratas ocuparam o lugar dos aristocratas, explicitando como suas virtudes e privilégios são inconcebíveis a outros sujeitos e sustentando uma estrutura que valoriza a qualificação intensiva e a racionalidade burocrática como formas modernas de distinção de poder.

Antes, os pobres trabalhavam arduamente, enquanto os ricos viviam às custas dos rendimentos provenientes da terra, das fábricas e do capital herdado. Tanto um quanto o outro viviam em circunstâncias do acaso, do seu nascimento. Esse modelo foi sendo gradualmente abolido, mas ainda era possível distinguir essas classes pelo sistema hierárquico aristocrático que permanecia vigente. A partir disso, surge uma nova racionalidade, os arranjos sociais e econômicos se revertem, aumentando a demanda de trabalho superqualificado, característica atribuída à elite; ao mesmo tempo, em que o trabalho semiquualificado, característico das classes

média e baixa, torna-se cada vez mais supérfluo. Os valores e hábitos da elite se adaptam a essa nova lógica social, fundada na valorização do trabalho e na imposição da competitividade.

Nesse contexto, a meritocracia transforma a educação numa intensa competição pelo ingresso nas posições de prestígio, concentrando a qualificação em uma pequena parcela que vence essa disputa por meio do acesso privilegiado às melhores escolas e universidades. Em sequência, a meritocracia segue transformando o mercado de trabalho ao gerar empregos extremamente exigentes e lucrativos para uma casta específica, concentrando a alta remuneração neste grupo.

No âmbito do mercado de trabalho, observa-se que todas as áreas tendem a fetichizar a qualificação concedida pela educação meritocrática. O saber técnico e a formação de elite passam a ser convertidos no novo capital simbólico do trabalhador na sociedade atual. Nesse contexto, os trabalhadores superqualificados dominam a produção, enquanto os trabalhadores semiquualificados tornam-se dispensáveis. A partir disso, Makovits (2021) evidencia que essa dinâmica cria uma divisão simbólica entre empregos reconhecidos como “opacos” por não proporcionarem recompensas imediatas, são desvalorizados e pouco reconhecidos socialmente e aos “brilhantes”, pois estão associados a alta remuneração e ao status, do que da importância do trabalho em si. Assim, consolida-se a falsa crença de que a meritocracia proporciona realização profissional e oportunidades equitativas, quando, na verdade, percebe-se que, pelo contrário, a desigualdade meritocrática exclui todos os que estão de fora do acesso a um bom ensino e uma renda econômica satisfatória. Apesar disso,

[...]os defensores da meritocracia alegam que ela une o privilégio ao merecimento, o que torna moralmente inócua e até mesmo admirável a desigualdade econômica. Mas, na verdade, a insistência hipócrita na justiça das hierarquias sociais e econômicas impostas pela meritocracia torna-as particularmente tóxicas e cruéis para os que estão de fora da elite de escolhidos (Markovits, 2021, p. 69).

No campo educacional, esses aspectos são refletidos de forma nítida. A elite investe intensamente na formação de seus filhos, acumulando vantagens que se manifestam em melhores desempenhos acadêmicos e maiores chances de ingresso em universidades prestigiadas. Esses privilégios, geram um grande abismo acadêmico que separa os estudantes de diferentes classes. A desigualdade econômica, reflete na desigualdade educacional, reforçando um ciclo de exclusão que hierarquiza os sujeitos de acordo com sua origem social. O aproveitamento acadêmico dos alunos e as oportunidades de ascensão se distribuem de modo previsível, os resultados de admissão em faculdades entre a classe alta superam os da classe média, e estes, por sua vez, ultrapassam os da classe baixa. Como aponta Markovits (2019) esses padrões desiguais surgem da lógica característica da meritocracia, cujo ideal de igualdade

se revela falso, pois a exaltação na excelência, independente das motivações, alimenta uma competitividade desumana pela contratação no mercado de trabalho, na qual os indivíduos de origem modesta dificilmente competem em condições equitativas com os privilegiados. Por mais que exista casos excepcionais, na prática, essas pessoas disputam em um campo desigual, distantes das condições desfrutadas pela elite que foram moldadas, desde o nascimento, por uma rede de investimentos e oportunidades que assegura a perpetuação de seus privilégios, resultando em um ciclo contínuo de exclusão.

Sob a ótica de Paulo Freire (1987), destaco sobre os riscos de uma educação, a qual, em vez de promover a libertação dos indivíduos, reproduz e ratifica as estruturas de opressão. A pedagogia bancária, reduz os educandos à condição de ouvintes passivos do conhecimento, reforça a hierarquia entre aqueles que detêm e os que carecem de saber. Assim, legitimando a lógica meritocrática que valoriza o acúmulo de informações em detrimento da formação crítica e reflexiva. Desse modo, tanto a meritocracia quanto a educação bancária colaboram para a manutenção de um sistema educacional voltado à adaptação dos indivíduos à dominação.

Além disso, a lógica meritocrática se aproxima da educação bancária descrita por Freire (1987), pois ambas reduzem o sujeito à condição de objeto, tanto no sistema econômico, como no processo educativo. Assim, como o trabalhador é explorado em virtude da produtividade e do mérito individual, o estudante é condicionado a absorver conteúdos de forma passiva, preparado para competir e se adaptar às exigências do mercado, e não para compreender criticamente a realidade que o cerca.

A escola, deixa de ser um espaço de libertação e diálogo, e torna-se instrumento de manutenção da ordem vigente, onde o mérito funciona como justificativa moral para a desigualdade. Tal forma de ensino, como denota Freire (1987), ao negar o potencial criador e transformador do educando, reforça a alienação e limita o desenvolvimento da consciência crítica. Determinando que tanto a educação bancária quanto a meritocracia convergem para um mesmo fim, isto é, a naturalização das injustiças sociais sob o disfarce da neutralidade e da justiça individual.

Nas práticas escolares contemporâneas, a meritocracia se manifesta de forma sutil, porém intensa. Logo na infância, os sujeitos de classe alta são inseridos em um sistema escolar competitivo que preza boas notas, pontuação em testes e vagas. Além disso, como Markovits (2021, p. 69-70) reforça, “Fora da escola crianças ricas são sitiadas pelo fluxo interminável de atividades complementares orientadas por instrutores, técnicos e cursinhos preparatórios”. Dessa forma, ocorre a exploração do eu como instrumento de linhagem da elite, que é imposto durante toda a vida. Os pais, de forma consciente, permitem que a educação seja dominada por

experiências e brincadeiras para o ensino de trabalho em equipe, ou aos diferentes pensamentos criativos que são exigidos nos trabalhos superordenados. Assim, torna-se indispensável à acumulação de capital humano para uma futura vida acadêmica e profissional. Essas transformações guiam a noção interna da desigualdade meritocrática. A diferença entre o investimento em educação e a diferença salarial entre as classes tende a ser cada vez maior, criando um grande abismo entre as classes sociais que “[...] geram um sistema de recompensa e punição que racionaliza a rigidez da concorrência meritocrática” (Markovits, 2021, p. 72).

Portanto, se torna indispensável refletir, de modo teórico-prático, a realidade educacional em seus diversos aspectos contraditórios e reprodutores de desigualdades a qual estamos inseridos e de que forma ela pode ser superada conjuntamente pelos educadores e educandos. Como enfatiza bell hooks (2013), o ensino tradicional é condizente com a transmissão de ideologias da classe dominante que, por vezes, detém um ideal de dominação, como o racismo, o sexismo e o classismo. Em sala de aula isso reflete na imposição cultural de uns sobre os outros, tornando o ambiente escolar um local de alienação e exclusão. Quando nos referimos à conquista por meio do mérito, ela se torna injusta e cruel, comparando as diferentes realidades em que os sujeitos estão inseridos, pois o esforço individual e a negação de suas raízes determinam o seu futuro. Os autores Souza, Almeida e Oliveira (2019), reforçam o uso da meritocracia como ferramenta ideológica de mantimento das desigualdades sociais, do capital cultural e econômico da classe dominante, destacando que as barreiras estruturais das classes populares não são reconhecidas. Deste modo, se faz necessário, pensar em práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e que sejam mais inclusivas, perante as diversidades presentes no meio educacional.

## **4 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**

Neste capítulo, será exposto como a educação pode reproduzir normas e valores que oprimem, ou como possibilidade de emancipação mediante a realização de práticas pedagógicas de ensino que libertam, evidenciados pelo autor Paulo Freire (1987). Em seguida, aprofundarei na importância da sala de aula como espaço de superação das desigualdades, articulando as ideias de Ildeu Coelho (1993) e Daniel Cara (2019), que buscam expor a realidade acadêmica e apresentar perspectivas que garantam um ensino de qualidade, atribuído de deveres e direitos para docentes e discentes. Para concluir, apresentarei possibilidades de rompimento e transformação, com bell hooks (2013) e Paulo Freire (1987), considerando as individualidades presentes na sala de aula, e destacando como a pedagogia engajada, prioriza o diálogo e o respeito à diversidade, que podem instaurar práticas para libertação.

### **4.1 Da opressão à prática da liberdade**

A educação, enquanto prática social, pode tanto reforçar estruturas de dominação quanto abrir caminhos para a libertação. Contudo, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire evidencia a desumanização como realidade histórica, da qual emerge a busca pela humanização. Nesse sentido, o autor aponta que o anseio por liberdade e justiça, expresso na luta dos oprimidos pela restauração de sua humanidade, constituindo o núcleo ético e político das práticas libertadoras.

A violência vivida pelos oprimidos os desumaniza e os conduz à internalização da opressão, pois a eles se estabelece a vocação de ser menos. Essa condição leva-os a reivindicar a própria libertação, processo que, para Freire (1987), só tem sentido quando não busca-se a inversão de papéis, ou seja, quando os oprimidos não almejam tornarem opressores, mas sim restaurar a sua humanidade e a dos outros.

Diante disso, a tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se, e libertar os opressores. Freire (1987), propõe uma pedagogia que torne a opressão e suas causas como objeto de reflexão e que promova o envolvimento necessário na luta pela libertação. No entanto, ele reconhece que num primeiro momento, os oprimidos tendem a reproduzir a lógica do opressor, pois estão condicionados pelas contradições de sua existência concreta. Para ele, ser cidadão significa ocupar o lugar de dominador, por isso, não se reconhecem como sujeitos históricos nem possuem consciência de sua condição de classe oprimida.

Outrossim, ao introjetar os modos de opressor, o oprimido teme a liberdade, pois ela exige que se preencha o vazio deixado pela dominação com o conteúdo de sua própria autonomia. A liberdade, para Freire (1987), é uma conquista que implica movimento e busca constante, pois, logicamente luta-se por ela, justamente porque ela ainda não foi plenamente alcançada. No entanto, habituados e acomodados a essa situação, os oprimidos, permanecem imersos na estrutura de dominação, movidos pelo medo e pela ameaça que a mudança representa. Desta forma, Freire (1987, n. p.) reflete que esses sujeitos vivem uma profunda dualidade:

[...] Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

Ao permanecerem nesse dilema incessante, eles se veem diante da necessidade de superação da contradição opressores-oprimidos. É no reconhecimento dos limites exigidos pela realidade opressora que se inicia o motor da ação, ou seja, a libertação de todos.

Freire (1987) reforça que é preciso envolver-se na práxis libertadora, compreendida como o movimento dos sujeitos de ação e reflexão sobre o mundo, para transformá-lo. Descobrir-se como opressor, entretanto, não significa automaticamente solidarizar-se com os oprimidos, pois, quando não é verdadeiro os mantém na estrutura de dependência. Para Freire (1987), o opressor apenas se solidariza verdadeiramente quando deixa de expressar gestos sentimentais e passa a instaurar um ato de amor, amor entendido como compromisso ético e político com a transformação da realidade, “na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (Freire, sn, 1987).

Assim, a práxis se torna o caminho essencial para a superação das contradições. Ela exige o engajamento crítico dos que estão vulneráveis, na percepção e compreensão de sua realidade, com o objetivo de mudá-la. Evidencia-se que, a partir da capacidade de imaginar e projetar novas possibilidades e ideias, que se inicia a reforma do real.

Na pedagogia humanista e libertadora, a reestruturação da sociedade não se limita a um ato de resistência, mas constitui-se um processo contínuo de mudança. Esse desenvolvimento, segundo Freire (1987), ocorre em dois momentos: o primeiro é a mudança da percepção de mundo, quando o sujeito reconhece as condições opressoras ao seu redor, e o segundo é comprometimento com a práxis, isto é, a ação que transforma a realidade

Nesta instância, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia das pessoas em processo de libertação, na medida em que seus atos impedem a reprodução do regime opressivo. Assim, somente quando os sujeitos tomam consciência de sua situação e se engajam coletivamente, a liberdade se torna possível.

Deste modo, o diálogo crítico e libertador, deve ser realizado independentemente do grau de alienação do sujeito. Seu conteúdo pode variar conforme o contexto, mas seu princípio é o mesmo, para promover a reflexão sobre a realidade concreta. Freire (1987) defende o permanente esforço reflexivo dos oprimidos sobre suas condições de vida, pois a reflexão conduz à ação, e a ação, por consequência, alimenta a reflexão, ambas são inseparáveis.

Portanto, como o educador enfatiza, ninguém se liberta sozinho, assim como ninguém liberta o outro, essa libertação é um ato que ocorre em comunhão, da ação conjunta entre todos. É nessa dinâmica solidária e coletiva que se realiza a prática da liberdade e se consolida o processo humanizador da educação

#### **4.2 Rompendo com as desigualdades**

A sala de aula, enquanto espaço de formação humana e social, constitui um terreno fértil, tanto para a reprodução quanto para a superação das desigualdades. Assim, é nesse espaço que se materializam as contradições entre uma escola voltada à produtividade e à adaptação técnica ao mercado, e outra, comprometida com a emancipação dos sujeitos.

No artigo, “*A importância da sala de aula para uma formação de qualidade*”, Coêlho (1993) debate sobre o currículo acadêmico das universidades brasileiras, a queda de desempenho, a secundarização do ensino e outros problemas que, segundo ele, precisam ser enfrentados e superados. Embora se refira ao ensino superior, também se estende para as instituições escolares de diferentes níveis. São questões relevantes para pensar e avaliar sobre futuros caminhos de transformação na educação. Como destaca o autor, o trabalho docente “cumpre uma função formal, burocrática e ritualística” (Coêlho, p. 1, 1993). As aulas, em muitos casos, tornam-se meros cumprimentos de carga horária de trabalho, sob a justificativa de que o docente realiza o suficiente para levar o educando, a formação e habilitação para o mercado de trabalho. Evidentemente, essa crítica não se aplica a todos os professores, mas aqueles que ainda não se libertaram das amarras de um ensino que reforça as desigualdades e nega o acadêmico de caráter crítico e transformador.

Ao considerarmos a importância da sala de aula para a formação dos alunos, temos que privilegiar o debate sobre os projetos de formação, dos currículos, atos de ensinar, o saber e o apreender. Coêlho (1993, p. 2) destaca que a instituição acadêmica:

[...] emerge da vida social concreta, a reproduz e contesta, a universidade é o espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto das idéias, da interrogação do sentido e da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para a existência social e individual.

Nesse sentido, Coêlho (1993) esclarece que esse ideal deve ser entendido como um projeto no sentido kantiano do termo, um processo permanente de produção e superação, mais um sonho, do que uma realidade empírica. Para ele, a universidade brasileira deve ser concebida como espaço de produção de saberes fundamentados nas emergências da realidade, e a sala de aula, por sua vez, é uma das dimensões necessárias para enfrentar e elucidar os conflitos que atravessam o campo educacional.

Logo, pensar no meio educacional, é concebê-lo como um projeto de formação humana, designado à construção de sujeitos livres, críticos, responsáveis, capazes de refletir e intervir de forma ética e criativa, superando um currículo metódico de ensino, permeados por disciplinas que não conversam entre si. Trata-se de um currículo destinado a treinar alunos para o mercado de trabalho, formar “técnicos”, quando podemos propor um que rompa com o tecnicismo e supere as dicotomias entre formação e informação. O currículo, como ressalta Coêlho (1993), é também um projeto de formação, ele define o que alunos e professores fazem na graduação, mas certamente nas escolas, também, determina matérias, disciplinas, horários, posições, requisitos, bibliografias, tudo orientado por uma finalidade, pela concretização de um projeto que pode reproduzir ou transformar a realidade.

Então, a sala de aula deve ser superada como um espaço burocrático de mera transmissão e absorção de informações, tornando-se um ambiente de construção conjunta do conhecimento, em que o conteúdo se constitui como gênese do real e do próprio saber. Professores e alunos, após o processo de ensino, são transformados, pois “[...] a sala de aula é essa contínua retomada por parte de professores e alunos do não-saber, buscando sua destruição e superação e a concomitante produção do saber” (Coêlho, p. 4, 1993).

Sob essa ótica, Daniel Cara (2019), em “Contra a barbárie, o direito à educação”, reforça que a educação, para além de um meio técnico de instrução, deve ser compreendida como direito humano fundamental, ligado à apropriação da cultura e à emancipação dos sujeitos. Inspirando-se em Paulo Freire, o autor argumenta “[...] que o objetivo da educação é a emancipação das mulheres e dos homens com base no exercício livre e autônomo da leitura do

mundo” (Cara, p.26, 2019). Além disso, a instituição escolar, tem como objetivo associar saberes e construir outros, sendo responsável pelo ensino-aprendizagem, haja vista que “o aprendizado é a apropriação individual da cultura ensinada, ao passo que o ensino é o trabalho das educadoras e dos educadores para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes” (Cara, 2019, p. 33).

Assim como Coêlho denuncia o caráter burocrático e instrumental do ensino, Cara (2019) critica as políticas educacionais que reduzem a educação a um insumo econômico, guiadas por lógicas ultraliberais que tratam o aprendizado como mercadoria. Essas concepções deterioram o papel social da escola e fragilizam o trabalho docente, desconsiderando as condições concretas de ensino e o sentido emancipador do ato educativo. Ao denunciar o avanço da barbárie na educação, o autor denuncia a criação de propostas avaliadoras de desempenho nas escolas brasileiras, cada vez mais intensivas, sem reivindicação na mesma proporção de escolas públicas de qualidade, com condições adequadas para o trabalho de professores e a aprendizagem de alunos. Deste modo Cara (2019) defende o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, tal como previsto na Constituição de 1988, compreendendo-a como instrumento de liberdade e resistência.

Para Daniel Cara (2019), o enfrentamento da barbárie nas escolas exige união política e compromisso ético com o direito à educação como prática social transformadora. A sala de aula, deve reafirmar seu papel político e humanizador, tornando-se um espaço de resistência, diálogo e produção de saberes comprometidos com a transformação social.

O propósito do trabalho de professores e alunos é, portanto, construir uma relação significativa com o saber, de modo que o processo educativo tenha sentido e fundamento, expressando a verdadeira razão de ser da escola. Apesar disso, professor e aluno não se encontram no mesmo ponto desse processo. Para Coêlho, o aluno “[...]é alguém que está iniciando seus passos no caminho do saber” (Coêlho, p.6, 1993) e que, por isso, necessita de orientação sob a perspectiva da razão. Tal condição, garante o direito a um ensino de qualidade. Ao professor, por sua vez, cabe o direito e dever do ensino, ambos estão unidos pela tarefa comum de reduzir, de modos e níveis distintos, a distância que os separa.

Conclui-se, que a relação de professores e alunos com o saber, não se configura como uma mercadoria a ser apropriada, mas como um movimento contínuo de busca e questionamento. Deste modo, a sala de aula não se constitui pela neutralidade, positivismo ou corporativismo entre docentes e discentes, mas como espaço de razão historicamente situada e produzida.

### 4.3 Possibilidades de rompimento e transformação

A escola pode constituir-se como espaço emancipatório e libertador, embora enfrente diversas dificuldades estruturais e pedagógicas. Além do seu papel tradicional de instruir e reproduzir normas ou para execução de rituais de controle, ela pode tornar-se um ambiente de formação crítica, capaz de romper com a lógica autoritária e bancária de ensino. Nesse sentido, Freire (1987), advertia sobre o risco de uma educação que apenas transmite conteúdos e reforça as relações de poder. Na concepção bancária, o educador é visto como o detentor do saber, enquanto os educandos assumem a função de receptores desse conhecimento. Romper com essa noção implica repensar o papel do professor, que não deve se impor como autoridade central, mas atuar como mediador do diálogo. Resultando na autonomia e na reflexão coletiva, considerando a importância de ambos sujeitos no desenvolvimento dos saberes.

Nessa direção, bell hooks (2013) propõe compreender a sala de aula como um “lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, p.16, 2013), no qual o aprender se torna um ato prazeroso e significativo. Para a autora, o ato de ensinar é compreendido tanto como espaço de transgressão quanto como prática de liberdade que nasce do esforço coletivo e da escuta ativa, rompendo com ações rígidas e esquemas pedagógicos fixos. Consequentemente, a aula torna-se inclusiva, ao reconhecer e valorizar as singularidades dos alunos, a fim de promover abordagens educativas que sejam mais flexíveis, humanizadas e dialógicas.

Além disso, hooks (2013) propõe a transformação do padrão educativo de que o professor é o único responsável pelo funcionamento da sala de aula. Embora sua função docente seja essencial, ela defende a ampliação da visão da sala de aula como espaço comunitário pertencente aos sujeitos que a frequentam, baseada na colaboração e no reconhecimento mútuo. Para que o aprendizado ocorra de forma efetiva, é necessário o interesse coletivo, no qual todos são afetados e influenciados uns pelos outros. A autora se baseia em uma pedagogia engajada, que une perspectivas decoloniais, críticas e feministas, atravessando fronteiras e questionando os sistemas de dominação. Essa postura promove a abertura para novas formas de ensinar e aprender, oferecendo caminhos para práticas pedagógicas diversificadas, sensíveis e transformadoras, no contexto escolar, marcados pelas diversidades e pelas desigualdades sociais.

Ademais, hooks (2013), em seu livro *Ensinando a Transgredir*, pontua o ensino como uma intervenção teatral, argumentando que o trabalho docente pode criar um espaço que propicia mudanças, as quais realçam aspectos únicos de cada turma. Para integrar-se a essa prática, é necessário assumir o modo teatral do ensino, não como um espetáculo, mas como

uma interação com a “plateia”, buscando reciprocidade e convidando os presentes a se engajarem e a se tornarem ativos na aprendizagem. Além do mais, hooks (2013) evidencia que, em diferentes contextos, a voz e a entonação devem ser adaptadas a cada momento de dialogicidade, considerando as características e particularidades dos sujeitos.

Refletir sobre a educação como prática de liberdade significa pensar em uma forma de ensinar acessível a todos, na qual o professor reconhece que ele deve participar do avanço da capacidade de compreensão dos seus alunos, criando condições necessárias para que o aprendizado ocorra de maneira profunda. Em vista disso, podemos dialogar com a teoria da “pedagogia engajada” de bell hooks (2013), que enfatiza a importância do bem-estar e defende que os professores assumam compromisso com processos que favoreçam a “autoatualização” (hooks, 2013, p.28). Assim, estarão aptos para exercer um ensino emancipatório, reconhecendo-se não apenas como transmissores de conteúdos, mas como participantes críticos da comunidade acadêmica.

O professor deve buscar compreender seus próprios hábitos, práticas de vida e papéis como docente, pois o contexto escolar tende a valorizar unicamente o aspecto intelectual, negligenciando os sentimentos, as emoções e a singularidade do sujeito. Essa postura limita o processo educativo a uma metodologia, distante das experiências humanas e reais que o constituem. Da mesma forma, é necessário compreender que o aluno também é atravessado por essas dimensões e que ele anseia por um conhecimento significativo. Tal conhecimento não deve se limitar à transmissão de conceitos, mas sim dialogar com sua experiência de vida.

Além do mais, a pedagogia engajada valoriza a expressão dos alunos, mas quando compreendida como prática de liberdade, não só os educandos são convidados a participar, envolvendo o educador, ao não reforçar relações hierárquicas ou sistemas de dominação, evidenciando que ensinar e aprender são atos compartilhados, baseados na autenticidade, diálogo e vulnerabilidade. Assim sendo:

Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a nossa experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão de mundo. (hooks, p. 35-36, 2013)

Esse movimento pedagógico democrático direcionado para a libertação, concede à sala de aula uma característica essencial, como espaço seguro, de acolhimento e escuta. Os professores no ato de ensinar, caminham para a quebra de paradigmas de dominação que impõe aulas tradicionais e engessadas, transformando a si mesmos e ao outro. No que diz respeito aos educandos, reconhecem-se como sujeitos históricos que em meio a tantas diferenças, seja de gênero, sexo, etnia, são amparados e estimulados a se expressar e a aprender a partir de suas experiências individuais, em diálogo com os conhecimentos construídos coletivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação autêntica, à qual busco refletir, não se faz sozinha, tampouco se fundamenta sobre ideias de um grupo sobre o outro, mas na união dos sujeitos em transformar a si mesmo e o mundo. Com frequência e veemência, cito Paulo Freire (1987), para contextualizar a situação a qual nos encontramos, cegos e imersos, de modo automático, na alienação dos conteúdos trabalhados no ensino. Esses conteúdos mantêm relações de poder, sobretudo de domínio entre as classes sociais, perpetuando desigualdades.

Pensando nisso, retomo a ideia de meritocracia, que alimenta práticas injustas, desconsiderando que nem todos possuem as mesmas oportunidades de formação que, por vezes, são determinadas pelos capitais, culturais e econômicos. Destaco também a formação bancária, destinada para a integração precoce ao mundo do trabalho, que gira em torno de uma sociedade capitalista em constante reinvenção, tornando coisas e pessoas em objetos obsoletos, e exigindo mais especialização, o que dificulta o ingresso a um ensino de qualidade a quem não possui poder aquisitivo.

Contudo, diante das questões apresentadas, considero a educação problematizadora como um aspecto valioso para a prática da liberdade. A dialogicidade, elucidada por Freire (1987), é um fenômeno humano, e o centro constitutivo das pessoas, que pode representar “[...]duas dimensões; ação e reflexão” (Freire, 1987), ou seja, de práxis. A palavra dotada de coesão, veracidade e comprometimento em seus atos, pode transformar o mundo. Quando isso não ocorre, ela passa a ser oca, desligada de sentido. Por isso, a atenção em dialogar, não para impor conceitos, mas para, em conjunto com o outro, criar caminhos de libertação.

Nessa conjuntura, considero de extrema importância refletir sobre práticas pedagógicas emancipatórias e humanizadoras. Não basta impor uma educação considerada progressista, se ela desconsidera o contexto e a realidade em que o outro está inserido, até porque, “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (Freire, sn, 1987). São em pequenos passos, atitudes de empatia e diálogo, que recuperamos nossa humanidade e construímos nossa libertação.

## REFERÊNCIAS

Referências devem ser formatadas segundo a NBR 6023, com cada tipo de material referenciado da forma correta.

A lista de referências deve ser formatada, alinhada à esquerda, com espaço simples, com uma linha de espaço entre as referências.

A lista aparece em ordem alfabética.

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: **a transformação social no contexto de “A reprodução”**. Revista InterAção, UFG, n. 30, p. 139-155, Goiânia: ago./2007.

ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Editorial Presença. Lisboa, 1980.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. De Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARA, Daniel. **Contra a Barbárie, o direito à educação**. IN.CASSIO, Fernando(Org.). Educação contra a barbárie. sn.São Paulo: Boitempo, 2019.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **A importância da sala de aula para uma formação de qualidade**. Anais do IV seminário internacional de administração universitária. Natal. 1-8. Maio, 1993.

FÉLIX, Amanda Oliveira. **A escola como agência reprodutora das desigualdades sociais**. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, Luziânia, v. 2 n. 2 2021. DOI:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. IN.LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**: conferências do V Seminário Nacional do HISTEDBR. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KUENZER, Zeneida Arcacia. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente**: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN.LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**: conferências do V Seminário Nacional do HISTEDBR. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**: conferências do V Seminário Nacional do HISTEDBR. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da Meritocracia**: Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. tradução Renata Guerra, - [1.ed.](#)Rio de Janeiro. Intrínseca, 2021.

MARX, Karl. **O capital; crítica da economia política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. Prefácio à edição russa de 1882.In: \_\_\_\_.**Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.p.72-73.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Revista Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr./2002.

PINTO, João Alberto da Costa. **Manifesto Comunista**, Karl Marx; Friedrich Engels. Goiânia. Gráfica UFG, 2017.

SOUZA, L. D.; ALMEIDA, F. A.; OLIVEIRA, M. S. A. **O mito da meritocracia**: a miséria da educação. *Sapiens - Revista de Divulgação Científica*, UEMG Carangola. 2019.