

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Conrado Luciano Baptista**

**UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO MARXIANO-MARXISTA E O  
PENSAMENTO GREGO ACERCA DAS FINALIDADES DA ESCOLA PÚBLICA**



Juiz de Fora  
2025

**Conrado Luciano Baptista**

**UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO MARXIANO-MARXISTA E O  
PENSAMENTO GREGO ACERCA DAS FINALIDADES DA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito necessário ao diploma do curso  
de Licenciatura de Pedagogia da Universidade  
Federal de Juiz de Fora.

Orientação: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos  
Pinto

Juiz de Fora  
2025

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres.”  
Rosa Luxemburgo

A todos que acreditam e militam na defesa de um sistema econômico mais justo, mais humanizado e inclusivo, que será apto a garantir que as pessoas possam viver em maior harmonia, fraternidade e solidariedade.

## AGRADECIMENTOS

A todos os servidores e educadores da UFJF que participaram da minha formação, em especial ao Professor Rubens Luiz Rodrigues, pelos estudos sobre o trabalho e educação, à Professora Rita Pimenta, pelos estudos do pensamento grego, da retórica e da Filosofia, além de se dedicar à leitura deste trabalho, apresentando críticas e sugestões importantes ao texto, ao Professor André Silva Martins, pelo apoio nos estudos sobre o neoliberalismo e sua influência na Educação, e ao meu orientador, Prof. Tarcísio Jorge Santos Pinto, que abraçou este projeto, me orientando com dedicação, e tornou possível que eu concluísse esse trabalho e o curso. Agradeço à sociedade que paga seus tributos e que me proporciona estudar em uma instituição pública. Aos meus familiares, Antônio (pai), Solange (mãe), Rachel (minha esposa), Fred (irmão), Rafa (irmã) e sobrinhos, Augusto, Gabriel e Cecília, vocês são fundamentais para que eu alcance meus objetivos. Aos familiares que a vida me deixou escolher, Simone (minha vizinha) e Felipe (irmão), pessoas importantes que estão sempre por perto torcendo por mim. Nos últimos anos, amigos especiais torceram para que eu concluísse esse curso, Fabrice, André, Ana e Kênia, o apoio de vocês foi especial. Por fim, aos meus demais amigos e familiares, colegas de turma e membros de nossa sociedade, que acreditam em um mundo mais justo, menos competitivo e mais humano, vocês me dão esperança de que é possível acreditar em um mundo diferente.

## RESUMO

Todo educador deve procurar refletir sobre quais devem ser os objetivos da escola, como forma de construir uma educação ontológica. Por isso, é importante buscar fundamentos para pensar qual o sentido da escola pública no contexto de uma sociedade capitalista com a tendência de servir de fonte de pesquisa para educadores e em suas atuações magisteriais. Para isso, neste trabalho foram escolhidos alicerces teóricos do período antigo, sobretudo na Grécia antiga, e do pensamento marxiano e marxista para contribuir com essa discussão importante sobre as finalidades da educação. Tais questionamentos se tornam relevantes também para identificar prováveis caminhos para que uma escola pública cumpra seus desígnios mais fundamentais e ontológicos, e quais políticas públicas devem ser efetivadas, bem como reelaboradas, para que tais objetivos basilares sejam garantidos. Consideramos que só assim a sociedade humana poderá se aperfeiçoar, buscando sempre uma educação que almeje a formação integral.

Palavras-chave: escola; capitalismo; escola pública; finalidades da educação.

**LISTA DE ABREVIACÃO**

**AL** – Alagoas

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**Brasil** – República Federativa do Brasil

**Constituição ou Constituição Federal** ou **CRFB/1988** – Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988

**DIEESE** – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

**FACED** – Faculdade de Educação da UFJF

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**LDB ou LDBEN** – Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDT** - Partido Democrático Trabalhista

**PE** – Pernambuco

**PRN** – Partido da Reconstrução Nacional

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RJ** – Rio de Janeiro

**RS** – Rio Grande do Sul

**SP** – São Paulo

**SEBRAE** – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora

**USP** – Universidade de São Paulo

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1. A CONCEPÇÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA DE TRABALHO</b> ....	4
1.1 O que é trabalho? Como o ser humano se constitui? .....	4
1.2 O trabalho não surgiu no capitalismo .....	7
1.3 Classes sociais não surgiram no capitalismo .....	8
1.4 Alienação e consciência .....	10
1.5 O processo do trabalho .....	12
1.6 O trabalho no capitalismo .....	13
<b>CAPÍTULO 2. A ESCOLA E O TRABALHO</b> .....	15
2.1 Introdução .....	15
2.2 Influência Grega e Romana: panorama geral .....	16
2.3 Escolas filosóficas e pensamento filosófico na Grécia antiga .....	20
2.4 Sujeitos escolares e sujeitos cidadãos .....	26
2.5 Economia da Grécia antiga .....	32
<b>CAPÍTULO 3. AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE A CONTRIBUIÇÃO GREGA E A PERSPECTIVA MARXIANA E MARXISTA</b> .....	33
3.1 O que foi visto até aqui? .....	33
3.2 A educação em tempos atuais .....	37
3.3 Finalidades e alternativas .....	42
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	45
<b>ANEXO</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55

## INTRODUÇÃO

A escola pública é uma instituição fundamental para a sociedade, já que está inserida no contexto do trabalho, do exercício da cidadania e da luta por efetividade dos direitos humanos, como saúde, assistência social, alimentação, moradia, trabalho, liberdade, dentre outros. No Brasil, a escola pública é um dever do Estado e da família, e a sua promoção deve ser feita com o apoio da sociedade para garantir que todos tenham acesso à educação. O Estado brasileiro, assim como muitos países, oferece<sup>1</sup> escola gratuita, desde a educação infantil até o ensino superior, devendo os pais ou responsáveis, por obrigação, matricular seus filhos ou tutelados a partir dos 4 anos.

A presente pesquisa **delimita-se** aos estudos dos discursos marxianos, marxistas<sup>2</sup> e do pensamento grego antigo sobre as finalidades da escola pública.

É de interesse desta pesquisa abordar a escola pública, considerando que a escola privada possui a lógica do mercado, com outra finalidade, sendo difícil para um trabalho final de conclusão de curso abordar as finalidades de instituições distintas.

Como **problema central do estudo**, serão pesquisadas as dimensões ontológicas do conceito de escola, sua essência, fundamentando-se na ideologia marxiana e marxista articulada com o pensamento grego clássico, com o intuito de levantar considerações sobre as finalidades da escola pública. A partir disso, buscaremos responder **à seguinte questão**: em que medida a perspectiva marxiana e marxista, em diálogo com a tradição grega clássica, pode oferecer caminhos para contribuir com as finalidades da escola pública frente às contradições do sistema capitalista? Pretendemos, **como hipótese**, defender a instituição escola pública, bem como sua qualidade e seu caráter irrestrito, como **contexto** da pesquisa, destacando que os marcos teóricos destacados no problema central podem contribuir com as finalidades da escola pública, apontando caminhos para uma sociedade ser mais humana em sua formação.

**Justifica-se** o presente estudo pela relevância de discutir o papel da escola pública no contexto da atual reestruturação materialista da sociedade, de modo a trazer à comunidade

---

<sup>1</sup> “Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; I - educação básica obrigatória e **gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (CRFB/1988 – Brasil, 1988; grifos nossos).

<sup>2</sup> É comum, no meio acadêmico, destacar-se que o pensamento vindo diretamente de Marx se refere ao ideal marxiano, e o pensamento de estudiosos de Marx reflete o ideal marxista. Este trabalho é influenciado pelos ideais marxistas e também marxiano, incluindo o pensamento de Engels (ALVAREZ, 2022).

científica e escolar reflexões relevantes dos papéis da escola. É pertinente entender o sistema econômico, compreender a escola neste contexto e abordar caminhos para uma escola melhor.

O **objetivo geral** visa colaborar com a produção científica e acadêmica, além de fortalecer a formulação de políticas públicas educacionais que considerem os interesses fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária diante do sistema econômico capitalista. No que diz respeito ao **objetivo específico**, a proposta é contribuir com o debate sobre a construção histórica das finalidades da educação, garantindo que educadores tenham o protagonismo na discussão.

A partir da perspectiva de respeito à ciência, **metodologicamente** (GIL PÉREZ *et al.*, 2001; SAGAN, 2006), a elaboração do texto está embasada nos elementos da democracia, na construção dos conceitos construídos historicamente pela sociedade e pelas ciências. E sem neutralidade buscaremos trazer reflexões críticas, abertas e exploratórias para cooperar com a instituição escola pública, com a formação de educadores conscientes e com a atuação dos educadores. A abordagem será de caráter qualitativo, analisando as questões históricas e os conceitos de trabalho e escola para orientar os caminhos da pesquisa.

Para isso, o presente trabalho apresenta incursões teóricas no próprio pensamento de Karl Marx e no de Friedrich Engels, entre outros filósofos e educadores que foram influenciados pelos seus pensamentos, como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Vitor Paro, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Richard Sennett, Giovanni Alves, entre outros, visando discutir as finalidades da escola.

Inicialmente, neste trabalho, planejamos abordar Jorge Larrosa (2019) como referência principal, que salienta a finalidade educacional na Grécia antiga, destacando que a escola, conforme a origem da palavra grega *scholé*, é um lugar de tempo livre e do ócio, separada do trabalho, da sociedade e da família. Porém, verificamos nos primeiros estudos que, embora o termo escola possua esse conceito originário interessante, o funcionamento da escola, no curso da história, divergiu desse conceito.

Após esta análise preliminar, passamos a divergir do pensamento de Larrosa antes de definir o **foco de investigação central desse estudo**, pois compreendemos que o conceito de escola está conceitualmente explicado, de forma mais completa, na visão de Marx. Todavia, isso não significa que as ideias de Larrosa não são importantes. Elas serão trazidas a este trabalho, pois além de servirem de interesse inicial ao estudo, motivaram o estudo do pensamento grego, de como a escola funcionou no período antigo, sobretudo o clássico, e como esse pensamento foi levado ao mundo ocidental. Sobre este período antigo, serão

utilizados como marcos os alicerces teóricos trazidos por Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros referências.

Portanto, o pensamento grego clássico será explorado, até para mostrar as contradições e contribuições do pensamento de Larrosa, bem como dos pensamentos grego e romano na elaboração do conceito de escola, desdobrado numa compreensão de como deve ser seu funcionamento. Junto a isso, é interessante destacar como está funcionando a escola atualmente e como os diferentes autores que tomamos como referência abordam as suas finalidades.

Esta monografia será **estruturada** com esta Introdução, três capítulos, considerações finais e um anexo. O primeiro capítulo destacará como o ser humano se constitui, a dimensão ontológica de trabalho e os fundamentos originários da escola sob a perspectiva marxiana e marxista. No segundo capítulo, constarão as discussões originárias e das finalidades da escola no período da Grécia antiga, a relação da Grécia com outras culturas, como as orientais e com o Império Romano, e como essas bases educacionais foram levadas ao mundo ocidental. O terceiro capítulo ressaltará as influências do sistema econômico capitalista e do pensamento neoliberal na escola dentro da conjuntura histórica atual, contrapondo tal conjuntura à do período antigo. Ao mesmo tempo, procuramos refletir, com base nos fundamentos teóricos citados acima, as finalidades da educação para, inclusive, apresentar algumas propostas a partir da análise de algumas políticas públicas. Por fim, as considerações finais abordam as conclusões do presente trabalho e o anexo apresenta algumas definições relevantes para uma melhor compreensão da luta de classes.

## CAPÍTULO 1. A CONCEPÇÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA DE TRABALHO

### 1.1 O que é trabalho? Como o ser humano se constitui?

Antes de adentrar nas questões escolares, é fundamental destacar a concepção histórica e ontológica do trabalho, pois é necessário entender a origem e a essência do trabalho e do ser humano. Até porque, a escola também é utilizada para formar para o trabalho e para formar o ser humano.

Cabe mencionar esse conceito estabelecido por Karl Marx (2013: 326-328):

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. [...]

**O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.** Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...]. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios (grifos nossos).

Tal conceito de trabalho se manifesta pela atuação livre do ser humano na natureza no curso da história. Nesse processo de atuação, o ser humano modifica a natureza e a si mesmo. Racionalmente, o ser humano pode fazer uso da natureza a seu favor, criando caminhos oportunos de melhorar sua vida e da coletividade.

Nesse processo de modificação, o ser humano o faz em conjunto com outros seres humanos e isso se dá pelo desenvolvimento de capacidades, pela produção de bens, tecnologias e serviços que alteram a realidade do ser humano na natureza e sua relação com os outros seres humanos.

Conforme dito na citação acima, o trabalho é o ato pelo qual o ser humano, em contato com outros seres humanos, age na natureza, seja explorando, extraindo ou produzindo, e busca suprir suas necessidades e sua existência social. A constituição do trabalho é histórica porque vai sendo construída no curso do tempo. A ontologia aqui tratada

tem como finalidade enfatizar a busca pelo entendimento da especificidade do trabalho, ou seja, entender a sua origem e a sua essência.

Nessa essência do trabalho, para Marx e também para Engels, os indivíduos se relacionam entre si por necessidade e dependência (2007: 421-422):

Os indivíduos, sempre e em todas as circunstâncias, ‘partiram de *si mesmos*’, mas como eles não eram *únicos* no sentido de não precisar estabelecer relações uns com os outros, e como suas *necessidades* – portanto, sua natureza – e o modo de satisfazer essas necessidades os conectavam uns aos outros (relação entre os sexos, troca, divisão do trabalho), então eles *tiveram de* estabelecer relações. Ademais, como eles não firmaram relações como puros Eus, mas como indivíduos num determinado estágio de desenvolvimento de suas forças produtivas e necessidades, e como essas relações, por seu turno, determinaram a produção e as necessidades, então foi justamente o comportamento pessoal – individual – dos indivíduos, seu comportamento uns em relação aos outros como indivíduos que criou as relações existentes e que diariamente volta a criá-las. Eles firmaram relações uns com os outros tal como eram; partiram ‘de si mesmos’ tal como eram, indiferentemente de qual ‘visão de vida’ possuíam. Essa ‘visão de vida’, mesmo a visão estrábica dos filósofos, naturalmente só podia ser determinada por sua vida real. Daí se segue, certamente, que o **desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros**, com os quais ele se encontra em intercuro direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência de suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela (grifos nossos).

Como visto, o trabalho tem a ver com a constituição do ser humano, com a necessidade, felicidade, prazer, melhoramento da sociedade e com o relacionamento do ser humano com a sociedade. O próprio desenvolvimento do ser humano em sociedade precisa ser considerado com o desenvolvimento da sua relação com os outros indivíduos.

Importante se faz advertir que seres humanos podem trabalhar isoladamente. Todavia, o ser humano percebe que depende do outro ser humano para que a transformação ocorra com mais efetividade. O autor Vitor Paro destaca que essa necessidade de viver em contato com outros seres humanos é por “força da inevitabilidade” das relações humanas, recíprocas e pela busca por objetivos comuns (2012: p. 30).

Marx ainda diz (2010: p. 114)

Mas, na medida em que, para o homem socialista, *toda a assim denominada história mundial nada mais* é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem, então ele tem, portanto, a prova intuitiva, irresistível, do seu *nascimento* por meio de si mesmo, do seu *processo de geração*. Na medida em que a *essencialidade* (*Wesenhaftigkeit*) do ser humano e da natureza se tornou prática, sensivelmente intuível; na medida em que o homem [se tornou prática, sensivelmente intuível] para o homem enquanto existência da natureza e a natureza para o homem enquanto existência do homem, a pergunta por um ser *estranho*, por um ser acima da natureza e do homem – uma pergunta que contém a confissão da inessencialidade da natureza e do homem – tornou-se praticamente impossível (grifos nossos).

Perceba que no pensamento de Marx, ele diz que a natureza do homem não precisa de explicação divina ou de um ser superior, pois a **constituição do homem se dá na natureza pelo trabalho**. Assim, para ele, a história, as condições de existência, as relações em sociedade, a forma de viver humana se dão por meio do trabalho. O próprio termo engendramento<sup>3</sup>, utilizado no texto acima, dá essa ideia do trabalho como constituição do ser humano em sua essência dinâmica. Isso não significa que o homem nasceu para trabalhar no sentido capitalista. Ele trabalha como forma de viver, mas é preciso fazer essa distinção para que ninguém pense que Marx defende que o ser humano nasceu para ser explorado e dominado.

Vitor Paro (2012: p. 25-26; p. 33), embasado neste fundamento de Marx, diz que o ser humano “faz parte da natureza, mas consegue diferenciar-se dela por sua ação livre” e pela racionalização do trabalho. Para ele, o ser humano tem objetivos, utiliza racionalmente os recursos naturais com finalidades e ainda os emprega com saberes e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Tanto para Paro, quanto para Marx, os animais, apesar de fazerem parte da natureza, diferentemente dos humanos, são seres indiferenciados da natureza, pois não conseguem utilizar os recursos racionalmente, atuam por instinto e por pura necessidade e não possuem objetivos autônomos. Os animais também, conforme apontam os autores, não realizam trabalhos humanos, por não conseguirem fazer uso da administração e por não possuírem consciência livre indissociada do seu instinto, diferentemente dos humanos (MARX, 2010: p. 84-85).

---

<sup>3</sup> No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010-a), a expressão engendrar tem relação com gerar, produzir e engenhar (inventar e idealizar) o ser. Tal definição é importante, pois contribui com a definição clara de Marx sobre o ser do humano se constituir no exercício do trabalho.

Embora estas afirmações dos animais sejam relevantes para entender a ação humana, precisam ser compreendidas com ressalvas, já que os seres animais também têm objetivos<sup>4</sup>.

## 1.2 O trabalho não surgiu no capitalismo

O trabalho não pode se resumir ao entendimento de que se refere à exploração da mão de obra capitalista para produção de mercadoria. Isso é trabalho, mas tem exploração. O gênero trabalho é atividade humana, as questões do trabalho como salário ou como troca de bens são formas de trabalho, mas não definem única e exclusivamente o conceito de trabalho (FRIGOTTO, 2010: p. 109).

Torna-se necessário fazer estas observações para compreendermos a ontologia humana e histórica do trabalho. Para Gaudêncio Frigotto (2010: p. 67):

**É fundamental que se distinga o trabalho** enquanto atividade histórica de autocriação humana (sob as mais diversas bases técnicas), mediante a produção de bens materiais enquanto valores de uso, da forma abstrata mercadoria força de trabalho que o mesmo assume sob as relações capitalistas na produção de bens como valores de troca (grifos nossos).

A essência do trabalho garante as necessidades humanas, a sobrevivência, a emancipação e a felicidade. O exercício do trabalho, assim sendo, não deveria ter exploração, mais-valia<sup>5</sup> e nem alienação<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> É importante destacar que Marx não menospreza os animais, mas não os caracteriza com os elementos da historicidade, definindo-os como não sujeitos. Para se fundamenta em Marx e nesta visão para destacar a diferença entre seres humanos e animais. Por outro lado, acrescentando novos elementos à discussão, para a Ciência da vida, especialmente a Etologia, os animais possuem grande importância em nosso meio ambiente, tanto pela capacidade de adaptação em suas ações, quanto pelos processos de evolução, o que é imprescindível para a preservação da vida ambiental, animal e humana. Sendo assim, embora limitado ao contexto de sua época, Marx apresenta um conceito relevante ao valorizar o ser humano no âmbito do trabalho (LORENZ, 1995). No entanto, é fundamental reconhecer o avanço da ciência no estudo dos animais, compreendendo-os como partes essenciais para a preservação dos ecossistemas e, conseqüentemente, da própria vida no planeta e do trabalho do ser humano. Em outras palavras, sem os animais não há como o ser humano trabalhar. De toda forma, o ser humano se diferencia dos animais em sua forma de administrar os recursos naturais, seja no aspecto positivo ou negativo.

<sup>5</sup> O trabalho, no sistema capitalista, não é devidamente pago ao trabalhador. O salário não corresponde ao total produzido pela força de trabalho. O salário é pago pelo trabalho necessário para a continuidade da relação empregador e empregado. A mais-valia ou mais-valor é a parte do trabalho, no caso, excedente, realizada pelo trabalhador que não lhe é paga pelo proprietário do meio de produção. Sendo assim, o dono do meio de produção ou o patrão apropria-se do excedente (mais-valia) da produção feita pelo trabalhador, por meio da exploração. A produção não é feita para garantir as necessidades do dono do meio de produção, mas além, para gerar lucro, acumulação de capital e investimento para maior exploração. Ainda que haja aumento de salário, a mais valia continuará ocorrendo, pois é através dela que ocorre a possibilidade de capital ampliado. Só não haverá mais-valia se o trabalhador receber por completo o seu salário, mas nesse caso o capitalismo entraria em risco, já que depende de acumulação e exploração para existir. Quando a produção aumenta, com apoio de tecnologias, técnicas e/ou equipamentos, durante o expediente estabelecido ou com diminuição deste, ocorre a mais-valia relativa. Quando o tempo de trabalho aumenta ou há intensificação na jornada de trabalho, sem aumentar o

O sistema econômico capitalista, surgido no fim da Idade Média e início da Idade Moderna, e desenvolvido a partir do Estado burguês e do Estado ampliado<sup>7</sup>, não deu origem ao trabalho nem às classes sociais. Pelo contrário, foi o exercício do trabalho e de suas contradições que deu origem a tudo isso. Nas sociedades primitivas ou nas comunidades indígenas mais afastadas da sociedade capitalista, também existiu e existe trabalho, pois sem trabalho é impossível o ser humano se constituir, viver e se relacionar com outros seres humanos. O trabalho faz parte da história e existe antes do capitalismo. Logo, não pode o conceito de trabalho ser reduzido às relações do capitalismo.

### 1.3 Classes sociais não surgiram no capitalismo

O capitalismo se constitui na circulação de bens e dinheiro em nossa sociedade. O movimento para que essa circulação aconteça se dá por meio da relação das classes sociais sobre os meios de produção. Porém, as classes sociais não surgiram no capitalismo. O sistema econômico que emergiu na Europa, com o declínio do feudalismo e ascensão da burguesia, no século XVIII, não fez desaparecer a pobreza, a injustiça social, nem os privilégios e privilegiados. Embora tenha ocorrido a derrubada de monarquias absolutistas na era moderna, o poder não foi distribuído para todos, mas para quem tivesse poder econômico.

---

salário e sem alterar o processo de trabalho, para gerar maior produção, ocorre a mais-valia absoluta (MARX, 2013: p. 352; p. 364-365; p. 368; p. 544; p. 587; p. 592; p. 709; PARO: 2012: p. 63-63).

<sup>6</sup> Alienação é processo de dominação em que os dominados, normalmente a classe trabalhadora, não resistem ou reproduzem as relações de poder, mesmo que lhe sejam insatisfatórias, ou ainda desejam estar na posição de dominador. Reproduzem por não serem conscientizados de que é possível fazer diferente e ainda não conseguem enxergar além da realidade imposta e materialista (JINKINGS, 2010: p. 8; MARX, 2010: p. 80-81).

<sup>7</sup> O Estado é uma condensação material de forças sociais que estão em movimento, que se articulam dentro do contexto histórico, político, cultural e econômico. Nesse sentido, a compreensão de Estado é complexa, pois não é uma instituição autônoma independente da sociedade. Ele precisa ser conceituado a partir do seu momento e das suas construções ao longo do tempo. Noutras palavras, o Estado é uma forma social constituída na correlação de forças de classes sociais presentes na sociedade. Para que se tenham ações estatais, é necessária a movimentação das forças sociais, não tendo o Estado vida própria. O Estado não é um sujeito e nem um objeto, já que é a movimentação da sociedade quem dita as ações do poder público, a quem cabe determinar as suas funções através de medidas executivas, legislativas e judiciais. Na articulação destas ações, a classe trabalhadora não tem as mesmas condições de ser beneficiada do que a classe dominante. Porém, a classe trabalhadora consegue ações estatais em seu favor. Por isso, ainda que o Estado seja uma criação burguesa, o conceito certo e atual é de que o Estado é ampliado, pois não funciona apenas para garantir os interesses da classe dominante, ainda que isso aconteça em maior proporção, devido às desigualdades sociais e de oportunidades diante da condensação de forças. Seja com base na força ou no consenso, seja por lei ou por ideologia, por convencimento ou por opressão, por prestígio ou confiança, por tática ou estratégia, a classe dominante precisa garantir que a classe trabalhadora aceite o pensamento hegemônico de visão de mundo da estruturação produtiva, com o objetivo de manutenção do *status quo* (GRAMSCI, 2004, v. 2: p. 20-21; GRAMSCI, 2017, v. 3: p. 33-34; p. 100).

Até mesmo nos dias atuais, o poder político tende a ser exercido por quem tem poder econômico, embora o Estado tenha se tornado ampliado, garantindo também direitos e oportunidades de poderes para trabalhadores.

Sobre isso (MARX; ENGELS, 2017: p. 14-15):

**A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes.** Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e jornaleiro, numa palavra, opressor e oprimido, estiveram em constante oposição um contra o outro. Realizavam uma luta ininterrupta, ora escondida, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou numa reconstrução revolucionária da sociedade inteira ou na ruína de ambas as classes em luta. Nas primeiras épocas da História, encontramos quase que em toda parte uma complicada divisão da sociedade em várias ordens, e uma múltipla gradação das camadas sociais. Na Antiga Roma tivemos patricios, cavaleiros, plebeus, escravos. Na Era Medieval, senhores feudais, vassalos, mestres de corporação, jornaleiros, aprendizes, servos, e ainda encontramos dentro de todas estas classes, mais uma vez, novas gradações de subordinação. A sociedade burguesa moderna que surgiu das ruínas da sociedade feudal não aboliu os antagonismos de classe. Ela só fez estabelecer **novas classes**, novas condições de **opressão**, novas formas de luta no lugar das antigas. Nossa época, a época da burguesia, possui, contudo, esta **característica diferente**: ela simplificou os antagonismos de classe. A sociedade como um todo está cada vez mais se dividindo em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente uma contra outra: a burguesia e o proletariado (grifos nossos).

Acima, pode-se ver que Marx e Engels destacam que há novas classes sociais surgidas com o capitalismo. Em outras palavras, afirmam que havia classes sociais antes deste sistema e outras surgiram *a posteriori*. Eles citam, de forma geral, duas grandes classes, dos dominantes ou dirigentes, formada pela burguesia, e dos dominados ou subalternos ou dirigidos, formada pelos proletários ou trabalhadores. Todavia, essas duas classes possuem outras subclasses ou frações<sup>8</sup> de classes, e por estarem em conflito, as pessoas pertencentes às classes podem modificar sua condição econômica e alterar sua classe ou lutar em conjunto com interesses das outras classes na condensação de forças e nas relações de poder do Estado.

Em outras palavras, para Marx e Engels a história da humanidade se refere à luta de classes, confirmando o que foi dito acima de que a modernidade não estabeleceu as classes e nem a luta entre elas. Inclusive, a Revolução Francesa beneficiou a burguesia (classe social) e prejudicou os monárquicos (classe social), que foram derrubados; a população dominada (classe social), de modo geral, continuou sendo explorada com o surgimento do capitalismo.

---

<sup>8</sup> Em anexo há um resumo de diversas classes e frações delas, como burguesia ou alta burguesia, pequena burguesia, média burguesia, trabalhador rural, trabalhador qualificado, classe média etc. Inicialmente, este resumo foi colocado aqui como nota de rodapé, mas por ter ficado extenso e comprometido a fluência da leitura do texto, seu conteúdo foi colocado ao final do trabalho.

Observe que a classe social é a identificação de posição social perante os meios de produção. Essa identificação se dá pela dimensão econômica como fator preponderante, mas existem outros elementos sociais, políticos e culturais que podem ser marcantes para que uma pessoa ocupe uma classe social (SILVA, 2009). É importante esse entendimento porque as pessoas que ocupam as classes sociais estão em conflito e há disputa de direitos, oportunidades, privilégios e políticas, o que é uma contradição, já que pela dimensão ontológica de trabalho não poderia haver essa disputa e conflito.

Necessário destacar também que nem sempre é fácil a identificação de uma pessoa na classe social. Por exemplo, um proprietário de uma pequena padaria, que explora poucos trabalhadores, é identificável como pertencente da pequena burguesia. Porém, sua renda pode ser menor do que o salário de um trabalhador concursado da classe média que não explora ninguém. Por outro lado, um executivo de uma multinacional, por questão de contrato, pode receber um alto salário, mas pode perder seu emprego da noite para o dia, já que não é proprietário dos meios de produção e sua atividade depende das variações do mercado. Esse executivo, mesmo obtendo salário mensal, por exemplo, de quase 200 mil reais, não é pertencente da burguesia, mas da pequena ou média burguesia. Ainda que ele manobre o capital, tenha influência de seu funcionamento, não é proprietário, podendo deixar o trabalho por mera decisão de seu patrão.

#### 1.4 Alienação e consciência

Para Marx, é necessário ter consciência para se autoidentificar em uma classe, além de compreender as questões de renda, lucro e privilégios dentro do sistema capitalista. A conscientização contribui para que haja luta e busca por mudanças sociais e melhorias, sobretudo para a classe desfavorecida ou trabalhadora.

Sobre o trabalho realizado no capitalismo, Marx aponta (2010: p. 80-81):

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 à *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 em que produz, de fato, mercadorias em geral.

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. 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. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*).

**A efetivação do trabalho tanto aparece como desejetivação que o trabalhador é desejetivado até morrer de fome.** A objetivação tanto aparece como perda do objeto que 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 se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (grifos nossos).

Com a alienação e a exploração, o ser humano dominado perde essa capacidade de se beneficiar pelo trabalho. Neste tipo de trabalho, o ser humano se distancia da natureza e da sua própria essência humana. A pobreza citada não é só no sentido de bens materiais, mas também no sentido de despropósito de vida. O ser humano deixa de ser emancipado, criativo e passa a ser alienado, dominado e incapaz de fazer diferente, já que a imposição do controle do trabalho é uma realidade.

No trabalho sem exploração, o trabalhador em seu domínio na natureza e da matéria-prima coloca sua essência humana em prática na busca para criar um produto ou tecnologia. Todavia, no sistema capitalista, o produto não pertence ao trabalhador, mas ao dono dos meios de produção que o emprega. O trabalhador se sente alienado do produto que produziu, por isso Marx cita a estranheza, pois o ser humano se vê como estranho em relação ao produto no qual ele deveria ter colocado sua essência. A exploração e dominação, deste modo, faz o ser humano trabalhador perder a sua essência, sua humanidade. Ele próprio renuncia a apropriação do produto produzido ao aceitar o salário.

Se o produto não pertence ao trabalhador, e se ele coloca parte de si na sua realização, a cada trabalho realizado, o ser humano perde um pouco de si, e o trabalho deixa de ser efetivo, passa a ser inefetivo, estranho e torna-se contraditório (MARX, 2010: p. 86-87). Se o ser humano se constitui no trabalho, não pode ser desconstituído em seu exercício laboral de seus objetivos e benefícios, a contraditoriedade está aí. Neste trabalho inefetivo, o ser humano trabalhador não consegue dominar a natureza e se beneficiar dela, não consegue se relacionar com os outros seres humanos de forma humanizadora, nem consegue melhorar a sua sociedade. Tampouco o ser humano tem controle sobre o trabalho e dos meios de produção, não conseguindo modificar as condições de trabalho e seu salário injusto pode não garantir qualidade de vida, nem condições mínimas de sobrevivência.

O trabalho desumanizado, contraditório e sem consciência livre obriga o trabalhador a realizar o que Paro chama (2012: p. 38) de práxis burocratizada, que impede o desenvolvimento da práxis criativa e reflexiva, que emancipa o ser humano. A práxis burocratizada é rígida, não possibilita que se faça diferente do que é imposto, impossibilita a busca por resolver necessidades humanas e impossibilita o trabalho humano consciente e emancipado – logo, impede a racionalização do trabalho e sua ação é com alienação.

### 1.5 O processo do trabalho

Para entendermos o processo de trabalho proposto por Marx, devemos assinalar que ele destaca, com ênfase, três elementos materiais: força de trabalho, meios de trabalho e objetos de trabalho (MARX, 2013: 327- 331). A finalidade deste processo de trabalho se encerra com a concretização do produto, que é um valor de uso pelo ser humano e para a sociedade, que atenderá uma necessidade humana (MARX, 2013: p. 330).

No que diz respeito à força de trabalho esta é a capacidade humana de realizar trabalho, ou seja, são todas as habilidades físicas e mentais utilizadas pelas pessoas no ato de trabalhar, produzir bens, serviços, tecnologias etc. Já os meios de trabalho, para ele, referem-se aos componentes diretos da realização do trabalho, como ferramentas e máquinas, mas também os componentes indiretos, como as estradas para chegar ao trabalho e a própria sede do estabelecimento de trabalho. Por fim, os objetos de trabalho são as matérias-primas extraídas da natureza e que pelo trabalho humano serão transformadas, como o minério coletado, o peixe pescado, a madeira cortada etc. (MARX, 2013: p. 327- 331). O objeto de trabalho são as matérias-primas que passaram por algum processo de trabalho, não sendo o minério não extraído, o peixe no rio ou árvore sem corte.

Paro destaca (2012: p. 27-28; 31-32), além desses elementos materiais, outros elementos, como o emprego econômico, a administração para efetividade no trabalho, a coordenação do esforço humano coletivo e os recursos conceptuais ou recursos do ser humano, que são os conhecimentos e técnicas que a sociedade acumula no curso da história. Todos os elementos, para ele, dependem um do outro para que o trabalho aconteça.

É no decorrer de milhares de anos de **desenvolvimento histórico** que, em decorrência da própria atividade humana, vão se produzindo as condições culturais, econômicas, políticas e sociais que possibilitam ao homem captar conscientemente a maneira racional com que ele vem empregando os elementos materiais e conceptuais e o esforço humano coletivo na realização de objetivos (PARO: 2012, p. 40; grifos nossos).

Em conclusão, devemos assinalar que o processo de trabalho na relação com os elementos acima apresentados forma os meios de produção (MARX, 2013: p. 316; p. 331).

### 1.6 O trabalho no capitalismo

Marx é crítico da falta da dimensão ontológica do trabalho estabelecida no sistema econômico capitalista, já que neste sistema os meios de produção são propriedades privadas, possuem donos e dependem da exploração da mão de obra do trabalhador. Com isso, o trabalhador não trabalha como deveria, pois é explorado, e ainda vende sua força de trabalho como se fosse mercadoria. Assim, este ser humano se torna “coisificado” ou “objetificado”, como se fosse reduzido à mercadoria, incapaz de administrar ou de atuar com racionalização no trabalho. As ações humanas aqui no desenvolvimento do trabalho não serão criativas, humanizadas, reflexivas, mas burocratizantes, rígidas, mecânicas e repetitivas em demasia (MARX, 2010: p. 79; JINKINGS, 2010: p. 8; PARO, 2012: p. 35-40).

Para que haja dimensão ontológica do trabalho impõe-se a superação do capitalismo, de modo que os meios de produção sejam de uso comum para atender às necessidades da sociedade, sem privilégios (MARX; ENGELS, 2017: p. 31-32). Neste ambiente de trabalho, ocorre a socialização do trabalho e não há relação de patrão e empregado, mas de trabalhadores em cooperação, sem alienação e sem propriedade privada. Para que o trabalho seja reconhecidamente humano é preciso que haja essa cooperação; no âmbito da dominação e exploração o trabalho não é humano. Marx, inclusive, aponta que o ser humano só é humano porque no trabalho ele atua como um ser diferenciado da natureza, e não indiferenciado como dito. O ser humano não é dominado pelo trabalho, mas domina a natureza para o trabalho e assim se constitui ser humano (MARX, 2013: p. 1012-1014; MARX, 2010: p. 84-85; PARO: 2012, p. 33-34; 43-44).

É importante tais explicações e distinções, já que o trabalho possui, no curso da história, contradições, mudanças, evoluções e transformações. Além disso, por saber que ele é o que fundamenta o ser humano, o entendimento do seu significado é fundamental para compreendermos também a especificação da escola no conjunto do mundo do trabalho.

Em outras palavras, essa discussão do trabalho contribui para a compreensão da estrutura de sociedade existente, que é baseada em relações de produção e forças produtivas, ou seja, a base da sociedade é sua materialidade ou sua economia (MARX, 2008: p. 47; 276). Aliás, faz todo sentido Marx apontar a estrutura econômica como base material das relações sociais, já que para ele o que constitui propriamente o ser humano como humano é o trabalho

e sua relação com o mundo social. Portanto, a forma como a estrutura econômica efetiva o trabalho é a base da sociedade.

Por outro lado, a superestrutura, é formada pelas instituições de poder, como o próprio Estado e o ordenamento jurídico, além das ideologias, produções culturais e artísticas, religiões, escolas etc. A estrutura e a superestrutura se relacionam constituindo uma à outra – Marx compreende essa relação mútua no processo dialético entre os seres humanos (2013: p. 129).

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material **condiciona** o processo de vida social, política e intelectual. 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; grifos nossos).

Fazendo um contraponto a Marx, mesmo concordando com sua teoria, consideramos que a estrutura constitui a superestrutura, mas também a superestrutura constitui a estrutura. Nesse sentido, a escola é influenciada e determinada pelas relações econômicas, assim como a escola influencia e determina as relações econômicas<sup>9</sup>. A palavra influencia não é usada por Marx, todavia ela também é importante, pois contribui para o entendimento de que é possível mudar. Paro aponta que para que haja mudanças da estrutura e da superestrutura é necessária uma ação revolucionária intencional da sociedade (2012: p. 42-44). O próprio Marx entende que a sociedade entrará em elevada contradição na dimensão do trabalho e tangenciará para a transformação social no seu desenvolvimento (MARX, 2008: p. 47-48). Portanto, quando Marx utiliza o termo “determina”, na citação acima, isto pode ser entendido como uma influência muito difícil de se alterar, mas que não é impossível. Tão difícil de se alterar que o capitalismo se tornou, no atual momento do neoliberalismo, ainda mais influenciador<sup>10</sup> e determinante das relações presentes na superestrutura, incluindo as relações que envolvem a escola.

---

<sup>9</sup> Noutras palavras, a escola é constituída pela sociedade, mas ao mesmo tempo a constitui também. A afirmação anterior é embasada no pensamento de Frigotto (2010: p. 27 e p. 50).

<sup>10</sup> Pablo Gentili (2002) destaca este movimento do convencimento como “A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo”. Giovanni Alves (2016) destaca esse processo como capitalismo manipulatório que causa captura da subjetividade das pessoas. Richard Sennett (2009) refere-se à manipulação que causa corrosão do caráter, que tem afetado tanto as relações sociais, quando a saúde emocional dos indivíduos.

## CAPÍTULO 2. A ESCOLA E O TRABALHO

### 2.1 Introdução

Os seres humanos, no âmbito de sua relação com outros homens, no curso da história, se educam e trabalham. Essa intervenção na natureza se aprimora com a educação e com o relacionamento entre seres humanos em sociedade (SAVIANI, 2007: p. 154). Portanto, trabalho e educação existem desde que o ser humano passou a viver em sociedade. Em outras palavras, trabalho e educação fazem parte da essência humana, como visto no capítulo anterior.

Todavia, é necessário destacar marcos importantes para facilitar a comprovação de que esse processo de educação e trabalho sempre existiu no curso da humanidade. É esta pesquisa se preocupa com a questão da Grécia antiga, que foi adotada no Império Romano e preservada como influência para a construção de culturas, não para dizer que o pensamento grego foi o mais importante, mas para destacar que esta cultura foi uma das inúmeras que influenciam a educação, a política, a economia, a ciência etc.

E o objetivo de estudar essas duas sociedades é por conta das afirmações de que somente essas culturas construíram a filosofia e a educação. É fundamental estudá-las e mostrar que não é bem assim. Elas foram importantes, mas não são só elas que fizeram a escola no mundo ocidente. As bases da educação do ocidente perpassam, inclusive, pelo mundo oriental.

Não podemos ter preconceitos de que os gregos e romanos inventaram muitas questões importantes e o resto da humanidade estava restrito a questões religiosas e mitológicas. As pessoas, nos períodos antigos, viveram, formaram sociedades, educaram-se, trabalharam e foram inseridas em culturas. Seria interessante ter acesso a todos os modos de vida em sociedade, mas devido a guerras, apagamento de culturas e fontes históricas, muitas questões não podem ser alvos de debates científicos e acadêmicos.

Por exemplo, um texto muito conhecido no google acadêmico, referenciado em trabalhos acadêmicos, mostra que as perspectivas são diferentes do que é dito aqui. É comum encontrar o mesmo tipo de afirmação em outros textos acadêmicos. O artigo é de autoria de Zilberman. Para ela (2009: p. 9):

O artigo discute o ensino de literatura da Grécia Antiga e nos dias de hoje, destacando as concepções que se encontravam na base do ensino. Mostra que herdamos o processo de aprendizagem da Antiguidade, sobretudo dos gregos e romanos. [...]. A escola é uma das tantas heranças que os gregos da Antiguidade legaram ao Ocidente.

A autora possui um artigo que explica de forma fundamentada as questões históricas do período da Grécia e de Roma, mas poderia dizer que outras culturas também fizeram parte da construção da escola, filosofia e ciência. De forma internacional ou não, o artigo reforça a ideia criacionista sem levar em consideração a construção história de escola, filosofia e ciência. Essas ressalvas são importantes para destacar que os gregos e romanos não inventaram a educação.

O mundo ocidental, incluindo o Brasil, herdou da colonização um processo de ensino e aprendizagem escolar que veio sendo construído no curso da história, incluindo sociedades primitivas, dos negros escravizados, dos indígenas, da influência dos gregos<sup>11</sup> do período antigo e dos romanos<sup>12</sup> da época do Império, das influências do cristianismo, da modernidade, da própria colonização etc. Portanto, a concepção de escola do ocidente e do Brasil, não se origina apenas no pensamento grego do período antigo e da Roma imperial, embora estes sejam alvo do estudo mais específico neste trabalho (JAEGER, 2013: p. 1-18).

## 2.2 Influência Grega e Romana: panorama geral

Tanto na Grécia antiga quanto no Império Romano antigo, o objetivo da escola era formar as pessoas privilegiadas para serem cidadãs. Como apenas as elites<sup>13</sup> dessas sociedades antigas eram consideradas cidadãs, as classes mais baixas, sem esse privilégio, tinham dificuldade ou nenhum acesso à educação, mesmo pagando tributos (FERREIRA, 2010: p. 38; JAEGER, 2013: p. 249, 272, 276 e 287).

O ensino de literatura e da poesia no período da antiguidade era integrado na transmissão de regras e princípios. Noutras palavras, literaturas e poesias eram trabalhadas na

---

<sup>11</sup> A Grécia Antiga ficava localizada no sudeste da Europa, principalmente na região que corresponde à atual Grécia e às ilhas do Mar Egeu. Seu território incluía a Ática, a costa oeste da Ásia Menor (atualmente parte da Turquia) e a Magna Grécia, situada no sul da Itália. De forma complementar, os gregos também estabeleceram territórios em áreas costeiras da Península Balcânica – atualmente dividida entre países como Grécia, Albânia, Bulgária, Macedônia do Norte, Montenegro, Sérvia, Croácia, Bósnia e Herzegovina – embora essas regiões fossem também habitadas por outros povos (FERREIRA, 1992: p. 3-4).

<sup>12</sup> A Grécia, em seu período antigo, foi importante para a educação e para a ciência por ter produzido textos filosóficos que influenciaram o mundo ocidente e parte do oriente – não podendo esquecer-se que o oriente influenciou o ocidente também. Quando mencionamos aqui que os romanos também contribuíram com as questões educacionais é porque o Império Romano, que conquistou a Grécia, antes de Cristo, valorizou esta cultura educacional e científica grega e a adotou. Em adição, antes do Império Romano se consolidar, territórios itálicos (região conhecida como Magna Grécia, hoje sul da Itália), independentes, foram influenciados pela cultura grega e fizeram contribuições filosóficas no período antigo – como o próprio exemplo da escola de Pitágoras em Crotona e a Escola dos Eleatas na Eleia (VIEIRA, 2018: p. 173).

<sup>13</sup> Os quatro cidadãos mais influentes da consolidação do período democrático eram aristocratas: Sólon, Clístenes, Efialtes e Péricles (REIS, 2018). Embora eles tenham adotado medidas e convencido os demais cidadãos que pessoas não tão ricas poderiam exercer a cidadania, é importante registrar isso para destacar que esse período é elitizado.

educação sob essa ótica de conhecimentos fechados e códigos verbais a serem transmitidos e absorvidos pelos futuros cidadãos. Observe essas questões nas próprias palavras de Platão em *Protágoras* (1999):

325e Os mestres, por sua vez, seguem a **prescrição** e, então, **assim** que as **crianças** aprenderem as letras e **estiverem prontas** para compreenderem os textos escritos do mesmo modo que, até aí, compreenderam os sons, colocam-lhes sobre os bancos poemas de bons poetas, para que os leiam, e **obrigam-nas a aprendê-los de cor**, pois neles há muitas advertências, muitas histórias e elogios dos heróis de outrora, 326 para que a criança, entusiasmada, **os imite** e **se esforce** por ser igual a eles. A seguir, os citaristas tomam idêntico cuidado no que diz respeito à moderação, para que os pequenos **não venham** a agir erradamente. Depois, assim que souberem tocar cítara, ensinam-lhes, então, poemas de outros bons poetas — os líricos, desta vez — com o fim de aprenderem a música para serem tocados à cítara, 326b e **obrigam** a que os ritmos e as melodias se tornem familiares às almas das crianças, para que **sejam** mais delicadas; ao **tornarem-se** mais graciosas e mais moderadas, **serão melhores** quer no falar quer no agir. Tudo na vida do homem **precisa** de ritmo e de harmonia! (grifos nossos).

Em Atenas, na Grécia, a maior (em termos populacionais) e mais famosa cidade do período clássico grego, entre os séculos V e IV a.C., havia preocupação com a leitura e a escrita, sob a metodologia da memória e com atenção às regras gramaticais estabelecidas durante a alfabetização e leitura. Os atenienses até a adolescência estudavam gramática, astronomia, música, teatro, dança, linguagem, literatura, aritmética, atletismo e recebiam treinamento militar. Durante a fase adulta, os cidadãos podiam buscar conhecimentos variados como característica da cultura, mas não era obrigatório. Platão criticava os políticos que não buscavam conhecimento, ou seja, que não continuavam estudando durante a vida adulta (GAUTHIER e TARDIF, 2010: p. 47- 59; PLATÃO, 2001: p. XXV- XXXI; p. 251, p. 308-309; 1988: p. 127).

A escola na Grécia não era uma instituição como hoje. Havia uma cultura escolar familiar e cada família fazia conforme suas peculiaridades. As crianças e adolescentes, sobretudo os meninos, podiam receber ensinamentos de escravos, sofistas, poetas, religiosos e filósofos (JAEGER, 2013: p. 107). Com os filósofos, houve interesse de estudo dos aspectos da humanidade, racionalidade, verdade, justiça, ética, moral, bem comum, exercício político etc. Com os sofistas, houve ênfase na retórica, debate e convencimento, incluindo, discurso político. No auge da democracia ateniense, os filósofos e sofistas eram os educadores mais conhecidos, com suas escolas, com discípulos e que eram alvo de interesse da elite da

sociedade ou dos cidadãos. Foi nesse auge que se teve preocupação maior com uma educação pública mais institucionalizada.

Efetivamente, no século V a.C., principalmente em Atenas, a educação tradicional é seriamente questionada. Essa educação é familiar, aristocrática e militar. Inspira-se na poesia homérica, com seus modelos de virtude, coragem, força e inteligência, modelos que servem de guia para os pais na educação dos filhos, e principalmente dos adolescentes. Essa poesia (*A Ilíada*, *A Odisseia*) é inspirada nas velhas tradições orais da sociedade grega arcaica. Originariamente, era transmitida por *aedos*, poetas que percorriam as localidades para cantar ou recitar seus versos. **Os poetas são, de certa forma, os primeiros<sup>14</sup> educadores da humanidade;** são homens cuja função consiste em conservar a memória coletiva, a cultura comum, em sociedades que não conhecem os recursos da escrita. Entretanto, com a crise da cultura, o desenvolvimento da escrita, das ciências e da filosofia, assim como da democracia, **a velha educação tradicional não funciona mais**, pois as condições sociais e mentais mudaram muito. Homero, Heródoto e outros poetas educadores são muitas vezes alvo preferencial de filósofos que ridicularizaram as suas concepções do homem e do mundo. [...]. São as ideias dos pensadores gregos da Antiguidade que formarão posteriormente o coração da grande cultura clássica. Essa cultura é simultaneamente dominada pela concepção letrada e erudita dos sofistas e pela concepção intelectualista e filosófica de Platão e dos seus sucessores. Essas ideias – racionalismo, humanismo, equilíbrio, sentido da medida, espírito crítico etc. – constituem, evidentemente, ideais educativos, pois na Antiguidade **a educação foi essencialmente privilégio de uma elite**. Além disso, a reflexão educativa dos **filósofos** e dos **sofistas** nunca foi verdadeiramente confrontada com o problema muito concreto de instruir crianças em uma classe. (GAUTHIER e TARDIF, 2010: p. 47; 58).

Embora os autores acima não citam a idade que as crianças começaram a estudar na Grécia antiga. Zilberman aponta referências que as crianças e adolescentes atenienses tinham acesso a educação, durante o século V ao III a.C, dos 6 anos até os 14 anos (2009: p. 10).

Em Esparta, havia preocupação em formar os cidadãos em várias dimensões também, incluindo o aspecto da cultura, da arte e de outras questões acima mencionadas em Atenas, porém houve um incentivo maior, sob o aspecto do patriotismo e da obsessão conflituosa, à preparação física, estética, atlética e militar/guerra. Durante os séculos VII a.C. a IV a.C., em Esparta, uma criança de 7 anos já podia receber treinamento militar e a formação completa de soldado era até os 20 anos. Com 30 anos, após a continuidade da vida militar, tornavam-se cidadãos. Diferente de Atenas, havia reis na gestão política (FERREIRA, 2010: p. 16-24; ASSUMPCÃO, 2011: p. 6-12; JAEGER, 2013: p. 115).

---

<sup>14</sup> Afirmação equivocada ao destacar que os poetas foram os primeiros educadores da humanidade, já que a educação tem início quando o ser humano trabalha e se relaciona com outros seres humanos, buscando formas de atender suas necessidades e da coletividade.

A preocupação com o aspecto físico era tão importante que na Grécia se faziam os Jogos Olímpicos<sup>15</sup> como forma de garantir a paz e convivência pacífica entres as cidades gregas.

O livro de Dionísio da Trácia<sup>16</sup> (título: *A arte da gramática*), disponibilizado e traduzido por Martinho (2007), obra grega com poucas páginas, escrito aproximadamente em 100 a.C. (século I a.C), é um livro didático importante, que foi usado como prática pedagógica por séculos posteriores à sua realização. O autor do livro nasceu na Trácia, hoje parte de território pertencente a Grécia, Bulgária e Turquia, que por um tempo, fez parte do Império Romano. O livro dele utiliza-se do método da compreensão da poesia e da prosa como forma da aprendizagem da leitura e escrita. Destacava a importância da leitura em voz alta, respeitando a métrica dos versos, a gramática, a etimologia, a interpretação dos textos, o vocabulário, a análise crítica do texto, as referências históricas, a conjugação dos verbos etc.

A ideia do autor, portanto, depois difundida no Império Romano, era enfatizar o conhecimento gramatical com o uso estratégico da literatura (MARTINHO, 2007). Embora pareça contraditória a afirmação de que a educação tinha a preocupação com o conhecimento de regras gramaticais (já que a poesia, prosa e textos literários eram utilizados nesse método) e faziam parte da cultura), a razão disso é porque a literatura é uma expressão artística, com seus diversos gêneros, que conseguem estar conectadas com a linguagem verbal, preocupação da cultura da época (ZILBERMAN, 2010: p. 12).

Tais questões foram importantes para que os cidadãos fizessem uso público da linguagem e desenvolvessem também conhecimento de textos literários, de modo que pudessem se sentir engajados a continuarem estudando, apreciando a literatura, permitindo-se assim a formação de bons leitores, pensadores e escritores. Isso de fato é um patrimônio

---

<sup>15</sup> Os primeiros Jogos Olímpicos da Grécia Antiga ocorreram por volta de 776 a.C. (século VIII a.C.), na cidade de Olímpia, como parte de um festival religioso em homenagem a Zeus. Apenas homens gregos livres podiam competir e as mulheres eram proibidas de assistir, com exceção de determinadas sacerdotisas e outras influentes da elite. A primeira edição contou com uma única prova: uma corrida de aproximadamente 200 metros. Com o tempo, outras modalidades foram incorporadas, como o pentatlo, ginástica, lutas etc. Mais do que uma competição esportiva, os Jogos tinham um forte caráter religioso, cultural e político. A vitória nos jogos significava prestígio e honra, e os campeões eram celebrados como heróis em suas cidades. Por isso, justifica-se também a forte preocupação educacional com o aspecto atlético entre as cidades gregas (FERREIRA, 2010: p. 25-26).

<sup>16</sup> Dionísio foi influenciado pelo pensamento de Sócrates, de sofistas, Platão, Aristóteles e Estoicos entre outros filósofos gregos de períodos anteriores à época dele, que também abordavam a gramática de um modo ou outro. Importante destacar que todos esses filósofos que influenciaram Dionísio Trácio viveram boa parte de suas vidas em Atenas. Dionísio estudou em Alexandria e lá já havia estudiosos abordando a gramática. Há referências que apontam Dionísio como autor do primeiro livro de gramática do ocidente, mas é importante lembrar que antes dele havia interesse no estudo da gramática (SILVA, 2018).

deixado pela Grécia antiga e levada à frente pelo Império Romano para o mundo ocidental, mesmo com contradições encontradas (educação elitista, regras excessivas etc.).

Outro ponto importante é que no período do auge da democracia ateniense os filósofos e sofistas passaram a ser muito influentes na educação, mas o livro de Dionísio comprova que a poesia, a prosa e a literatura não foram deixadas de lado pela Grécia após o surgimento das escolas filosóficas.

Essas práticas educacionais, além das mencionadas pelos filósofos e sofistas, refletem a busca dessas sociedades em inserir o sujeito em uma tradição comportamental, ainda que haja utilização artística da literatura. Por isso, a metodologia sistemática do uso das regras gramaticais, pois se acreditava que assim era o certo. Essas questões mostram como uma educação mais fechada, controlada hierarquicamente, elitizada, focada em formar futuros cidadãos, influenciam ainda nossa época atual.

Para Bárbara Botter (2012), filosofia, pedagogia e política não se separavam como unidades de ensino. O foco de estudo era o exercício da cidadania conforme os privilégios estabelecidos. Por isso, se percebe e afirma, conforme visto, que as regras e o conduta cultural estabelecidas eram características muito marcantes no ensino, já que a finalidade era o desenvolvimento das potencialidades do cidadão em atuação na *pólis*, sobretudo no período da democracia ateniense.

No período da Grécia clássica, filosofia, educação, antropologia e política coincidem. A filosofia grega não precisou criar uma nova disciplina chamada pedagogia, pois a convergência entre os dois pensamentos era algo natural. A filosofia é pedagógica e a pedagogia é filosófica, assim como a filosofia-pedagogia é política e a política é filosófica pedagógica. A educação de um indivíduo perpassa as finalidades da retórica ou da matemática, pois o objetivo maior concentra-se no desenvolvimento das potencialidades do homem em si e como indivíduo da *pólis* (BOTTER, 2012: p. 19).

### 2.3 Escolas filosóficas e pensamento filosófico na Grécia antiga

Entre os séculos VII e VI a.C.<sup>17</sup>, antes do livro de Dionísio ser escrito, houve o surgimento do pensamento filosófico na Grécia antiga, e com ele surgiram as primeiras escolas filosóficas nesta localidade. Elas eram voltadas para quem quisesse continuar estudando. Não eram instituições escolares como as do período atual, seu funcionamento

---

<sup>17</sup> Tales de Mileto é considerado por Aristóteles como o primeiro filósofo deste período. Ele também tinha discípulos. É um dos fundadores da Escola Jônica na cidade de Mileto, na região de Jônia (ARISTÓTELES, 2008: p. 14 e 15). “Os filósofos da escola de Mileto, como Tales de Mileto, procuraram explicar a realidade, através da investigação do mundo natural (a *physis*, daí o nosso termo física), e procuraram compreender as leis naturais do mundo” (VIEIRA, 2018: p. 172).

variava conforme seus responsáveis, líderes e discípulos. Embora houvesse maiores oportunidades de estudos para quem fosse de classes mais ricas, pessoas de classe mais baixa tiveram também acesso a estudos filosóficos, como Sócrates<sup>18</sup> (MARCONDES, 2008: p. 17, 19, 20, 46, 93, 94).

Essas escolas se atinham a buscar explicações cada uma a sua maneira, sobre o homem, os astros, o universo, o meio ambiente e os animais, a vida social, política e econômica etc. Entende-se que por mais que houvesse muitas influências religiosas e mitológicas, houve interesse em racionalizar o pensamento e discutir o universo e questões científicas por meio de análises, conclusões e argumentos abertos, evitando o dogmatismo. Por isso, tal período é influente para a construção histórica de ciência<sup>19</sup>, filosofia e educação no ocidente e em partes do oriente. A influência das escolas filosóficas na cultura grega e no exercício da cidadania, além da democracia direta de Atenas, é um movimento social, político e ético que é conhecido como paideia (grego: *παιδεία*) política<sup>20</sup> (JAEGER, 2013).

Aristóteles, Platão e Sócrates foram fundamentais para esta racionalização do pensamento e da educação, de explicações da natureza a partir da natureza (sem envolver muito as crenças e os mitos), contribuindo também com a construção das ações políticas fundamentadas filosoficamente, corroborando para a paideia política (JAEGER, 2013).

---

<sup>18</sup> Embora Sócrates não fosse aristocrata, Jaeger define que ele era “filho da burguesia”. Sua mãe era parteira. (2013: 287).

<sup>19</sup> No período antigo é possível encontrar diversos estudos importantes sobre a Matemática, Geometria, Medicina, Linguagem, Astronomia e Geografia. Além das questões da metafísica influenciadas por Platão, Aristóteles e seus seguidores, houve valorização das Ciências Naturais, observação e pesquisa empírica. Tais estudos se deram na Grécia e também em Alexandria, que já foi um território grego e hoje é um território oriental do Egito (MARCONDES, 2008: p. 94-95).

<sup>20</sup> Antes da visão de mundo “paideia política” ser consolidada em Atenas, havia a “paideia homérica”, conhecida também como “paideia antiga” (período homérico), que se refere a consciência coletiva dos gregos em se preparar para a guerra, preocupação com o corpo masculino musculoso e atlético, a inspiração em atos heroicos de personagens de sua mitologia (Zeus, Heitor, Páris, Afrodite, Atena, Poseidon, Apolo, Hércules, Aquiles etc.), além dos cuidados da vida privada (casa, matrimônio e filhos) e prosperidade nos negócios. Para essa cultura, os jovens buscavam força, moralidade dominante (*aretê*), coragem, honra nos atos militares, ser nobre e ascensão econômica aristocrata. Esta “paideia” influencia a construção da “paideia política”, mas o pensamento filosófico, a busca pela racionalização da realidade e do discurso, e o exercício da cidadania, sobretudo da democracia direta, dão uma nova roupagem a nova visão de mundo. Por isso, é comum se ler nos textos acadêmicos que a “paideia antiga” é fortemente influenciada pelos mitos. Tales de Mileto e outros filósofos dão início a busca por explicar a realidade, as relações humanas e o mundo, ou seja, criam uma nova forma de dar significado à vida. Por mais que os primeiros filósofos da Grécia se ativessem a explicações pouco científicas, deram início a uma nova perspectiva racional de se ver o mundo, de apresentar posições que podem ser questionadas ou refutadas (evitam o dogmatismo), que influencia sobremaneira a educação e a ciência. Esta nova visão de mundo, embora elitizada, é importante porque cabe questionamento, dúvida e diálogo, já que as visões mitológicas são passadas pela cultura através da crença, sendo o questionamento até um risco (VIEIRA: 2018: p. 168-170). Porém, como contradição, apesar desta nova visão permitir a crítica, Sócrates que viveu o auge da “paideia política”, acabou sendo morto sobretudo por questionar as crenças estabelecidas e por ter discípulos jovens com a mesma visão crítica, comprovando que não se deve romantizar a cultura grega como tão racional assim e como democrática.

Aristóteles, que viveu no século IV a.C., nasceu em Estagira, e tornou-se membro da elite. Discípulo de Platão, foi também um dos mais importantes filósofos da época, atuando como professor e consultor de Alexandre “O Grande”. Propunha que os governantes, magistrados e ocupantes de cargos públicos deveriam buscar conhecimento como auxílio para exercer bem a atividade pública, sugerindo a importância da filosofia para a formação da sociedade e educação pública para os súditos, dirigida pelo poder público. Defendia que a vida contemplativa, estilo de vida realizado por quem busca conhecimento, é a mais elevada, por não causar fadiga, por ser desejável e prazerosa, estar ligada à verdade, à autossuficiência e à felicidade integral. A educação para ele tem a finalidade de promover as capacidades humanas morais e intelectuais. Diferentemente de seu mestre, Aristóteles era menos influenciado por questões religiosas, tinha uma visão mais realista, prática e racional da filosofia e da vida (ARISTÓTELES, 1991: p. 233-236; ARISTÓTELES, 2021).

Platão (2001: p. 154, 251, 252, 265; 271; 291-292, 298, 358), professor de Aristóteles<sup>21</sup>, discípulo de Sócrates e Heráclito<sup>22</sup>, viveu entre os séculos V e IV a.C., nasceu em Atenas, vindo de família aristocrata (mais rico do que Aristóteles), descendente de políticos importantes e até de antigos reis de Atenas, e defendeu que para um modelo de cidade ideal, os filósofos deveriam ser os políticos, por terem conhecimento e por não serem corrompidos pelo poder. Entendia que os políticos que não buscavam conhecimento eram ignorantes. Não concordava que só o fato de ser da elite/cidadão podia credenciar um político de participar da Ágora (espaço público de discussão de ideias). Acreditava que, desde a infância, o cidadão deveria buscar conhecimento, incluindo a fase adulta, inclusive para chegar a ter possibilidade de atingir o estágio máximo de filósofo-rei. Entendia que a formação da alma era fundamental e deveria envolver a busca pelas virtudes, como a racionalidade, a verdade, a justiça e o bem. Tinha ideias religiosas que influenciavam suas ideias, como a sua preocupação com os estudos para auxiliar a alma.

A partir da busca do conhecimento, Platão propôs a superação do senso comum e o cultivo da ética, da verdade e da racionalidade, defendendo a elevação intelectual e espiritual do mundo sensível e visível – imperfeito e mutável – em direção ao mundo das ideias, onde reside a perfeição e a essência das coisas – imutável e inteligível (VIEIRA, 2018. p. 180; PLATÃO, 2001: p. XXV- XXXI; p. 251, p. 308-309). Para ele, o verdadeiro conhecimento

---

<sup>21</sup> Ver a referência de Platão como mestre de Aristóteles em Lima (2015: p. 4). Nesta mesma referência é possível ver que Sócrates foi mestre de Platão.

<sup>22</sup> Heráclito de Éfeso, filósofo, que viveu entre o século VI e V a.C, era também aristocrata, como Platão e Aristóteles. (VIEIRA, 2018: p. 178).

deve ser orientado pelo bem comum, por ter caráter universal, sendo esse ideal acessível a todos por meio da razão. Por isso, ele era crítico dos políticos que não se preocupavam com o conhecimento, pois somente através do conhecimento, para ele, busca-se a verdade e o bem comum<sup>23</sup>.

Tanto Aristóteles quanto Platão sofreram resistência, em alguns momentos, da classe dominante por seus pensamentos. Platão sofreu perseguição por tentar implantar suas ideias na *pólis*<sup>24</sup> de Siracusa e Aristóteles passou a sofrer questionamentos após a morte do Rei Alexandre, saindo de Atenas e refugiando-se em Cálcis (REALE; ANTISERI, 1990: p. 126; CABRAL, 1994: p. 28-29; MARCONDES, 2008: p. 59, 60 e 76).

Ambos defenderam que a população deveria ter acesso à educação para melhorarem suas atuações laborais, sobretudo no exercício das funções públicas. Platão criticava a democracia, pois o excesso de interesses e desejos pode gerar desordem, anarquia e tirania, devendo o político atuar com princípios. Aristóteles era mais ponderado em defender suas ideias, Platão era mais radical. Aristóteles, inclusive, é conhecido por defender a ideia de justo meio ou meio termo entre extremos como influência de seu pensamento filosófico ou ética filosófica. Todavia, nesta perspectiva de justo meio, criticou a ascensão das classes menos nobres no exercício da democracia, pois percebeu que tal situação poderia prejudicar os interesses comuns e favorecer apenas as classes menos nobres nas medidas políticas (FINLEY: 1988, p. 26). Analisando a fundo as críticas dos dois filósofos, eles tinham reservas com a ascensão de mais pessoas como cidadãos, sendo que os cidadãos já passavam pelo crivo da análise da renda. Por outro lado, essas críticas contribuíram para a perspectiva de agir com virtude, buscar conhecimento para bom exercício da cidadania, além de colocar limites nas crenças e mitos (mesmo não desfazendo delas), contribuindo com a racionalização do pensamento e da construção de posições científicas não dogmáticas (paideia política).

De igual modo, antes de Platão e Aristóteles, Sócrates, que nasceu e morreu em Atenas, não era aristocrata, nem de classe média alta, sendo um cidadão que no atual momento poderia ser considerado de classe média ou filho de trabalhadores com bons empregos fixos, viveu no auge da democracia clássica (século V a.C.) e morreu no início do

---

<sup>23</sup> Platão é limitado ao seu tempo quando afirma que o conhecimento filosófico é imutável. Embora suas colocações apontem justamente para o contrário do que seja imutável, há uma contradição quando ele sustenta essa ideia. O conhecimento está em processo constante de revisão, não podendo ser considerado imutável. Tais situações mostram que, apesar de seu esforço em não se prender a dogmas e ao aspecto da crença/mitos, ele permanece influenciado por essas concepções. Todavia, é um avanço para o período, um autor, aristocrata, pontuar sobre conceitos, métodos de estudo, reflexão, verdade, bem comum no objeto de estudo, justiça na busca do conhecimento e na atuação política, diálogo e humildade no ato de pesquisar.

<sup>24</sup> *Pólis* é uma expressão grega, que significa cidade (REIS, 2018: p. 47).

século IV a.C. Para ele, a verdade é alcançada por meio do diálogo entre a pergunta e a resposta (MARCONDES, 2008: p. 29, 41-52). Essa busca pela verdade dependia de questionamentos de si próprio e do que se pretendia conhecer, evitando afirmações dogmáticas – situações que contribuíram com o que foi dito acima sobre esse período ter sido influente na construção da ciência, educação e pensamento crítico. O pensamento exposto de colocar em dúvida determinadas questões, os dogmas e opiniões (doxa), para se chegar a verdade e ao conhecimento (episteme) por meio do diálogo é conhecido como método maiêutico.

A defesa da humildade no diálogo resume aquela ideia de Sócrates, “só sei que nada sei” e “conhece-te a ti mesmo”, embora tais expressões não tenham sido elaboradas por ele, mas enfatizam suas ideias. O que Platão escreveu<sup>25</sup> sobre Sócrates é que ele defendia que sabedoria se desenvolve quando uma pessoa reconhece a própria ignorância diante da vastidão do conhecimento. Sócrates destacava a ideia do ser humano se autoconhecer como atitude essencial para buscar o conhecimento e se chegar à verdade (MARCONDES, 2008: p. 41-52).

Sócrates, por defender que o conhecimento precisava ser verdadeiro, era opositor dos sofistas<sup>26</sup>, que foram seus contemporâneos (MARCONDES, 2008: p. 41-52; PLATÃO, 2001: p. 22; 69-70; 280-281; 460-461). Para Sócrates, as discussões entre os cidadãos não poderiam ser feitas somente com boa retórica ou habilidade argumentativa, mas com verdade. Tanto na política, quando na busca pela aprendizagem, Sócrates defendia a verdade, e esta verdade era sempre construída com diálogo sem soberba e sem truques, além de questionamentos do senso comum, o que é importante para toda conclusão científica ou conhecimento do real, embora o senso comum nem sempre esteja errado. Esse agir em busca da verdade era visto por ele como uma virtude.

Platão e Sócrates criticavam também os sofistas por eles cobrarem para ensinar e viam isso como uma forma de corrupção. Aristóteles também cobrava para ensinar, mas criticava os sofistas pelo método utilizado sobre conhecimento, política, verdade e educação. Essa questão de verdade consensual, múltipla, mutável, convencida ou relativa (subjativismo) é alvo de críticas dos filósofos Platão, Aristóteles e Sócrates. Platão e Aristóteles afirmavam

---

<sup>25</sup> Vale ressaltar que Sócrates não deixou nada escrito. Platão foi um dos principais escritores a mostrar o legado de Sócrates. Outros autores que escreveram sobre Sócrates: Xenofonte (historiador), Aristófanes (escritor de tragédias) e Aristóteles (filósofo) (MARCONDES, 2008: p. 47).

<sup>26</sup> Apesar de Sócrates e Platão criticarem os sofistas, e os denominarem como “falsos profetas”, atualmente, há estudos que ressaltam a importância do pensamento sofístico para a argumentação e retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

que eles não eram filósofos genuínos (MARCONDES, 2008: p. 41-52; PLATÃO, 2001: p. 22; 280-281; 290-291).

Os sofistas se tornaram pessoas influentes e ascenderam economicamente, por cobrarem caro para ensinar. Os mais conhecidos são: Protágoras de Abdera, Górgias de Leontinos, Hípias de Elis, Licofron e Pródicos de Ceos. Todos esses sofistas viveram no século V, sendo que Górgias de Leontinos viveu também no século IV a.C. Protágoras e Górgias eram conhecidos por Sócrates, e estes fizeram debates com ele sobre temas específicos (VIEIRA, 2018: p. 176).

A ambição de Sócrates pela verdade e sua forma de questionar o senso comum, incluindo qualquer assunto, incomodou as elites. O filósofo foi morto, em plena ascensão democrática de Atenas. Sua forma de agir foi interpretada como um incômodo ao pensamento dominante e à religião dominante, e sua condenação se deu por conta disso, especificamente por não reconhecer os deuses da comunidade e por corromper a juventude – ele tinha discípulos jovens que acreditavam em suas ideias, sobretudo discípulos jovens filhos de aristocratas (como Platão, que tinha 28 anos quando Sócrates morreu). A pena de morte foi decretada pelos cidadãos, com 280 votos pela condenação e 220 a favor. Sócrates aceitou a sua pena de morte, e tomou o veneno extraído de uma planta umbelífera<sup>27</sup>. Por acreditar na importância do cumprimento das leis, ainda que discordasse do conteúdo de algumas delas, defendeu que deveria cumprir a decisão por um ato de justiça e de honestidade, não aceitando fugir como propuseram alguns de seus discípulos. Morreu defendendo seus ideais e discutindo sobre eles, incluindo aspectos da imortalidade e da alma (PLATÃO, 1988: p. 18-19, 51, 128-132, 171-172).

Platão, apesar de ser defensor de Sócrates e não concordar com a sua condenação, fez críticas também ao pensamento de seu mestre, em que aponta que o método maiêutico e a reflexão interior, embora importante, não era totalmente suficiente para a produção do conhecimento. Defendia Platão que era necessário uma teoria sistemática que envolvesse conceitos e definições para a produção do conhecimento e para entender a essência<sup>28</sup> de algo, composto ao que era defendido pelo pensamento socrático. Essa teoria de Platão é conhecida

---

<sup>27</sup> Há autores que abordam que não havia cicuta na região de Atenas, embora seja comum a afirmação de que Sócrates tomou cicuta como cumprimento da condenação. Há autores que destacam que ele pode ter tomado veneno extraído de outra planta, que também é umbelífera, presente na região. Essa discussão se dá pelos sintomas presentes na morte de Sócrates, pelas questões do meio ambiente, além da falta de fontes precisas sobre o veneno que de fato causou a morte do filósofo. Maria Teresa Schiappa de Azevedo faz notas e apresenta estas discussões no texto “Fédon” de Platão (PLATÃO, 1988: p. 135-136).

<sup>28</sup> A ideia de se buscar a raiz para se construir um conceito ideal originou, por exemplo, a ideia do amor platônico, aquela perspectiva de amor contemplativo e verdadeiro (MARCONDES, 2008: p. 61).

como a metafísica clássica ou ontologia ou teoria sobre a natureza da realidade a ser conhecida (MARCONDES, 2008: p. 60-61). O próprio mito da Caverna de Platão<sup>29</sup> resume bem essa sua preocupação com o estudo científico que é distinto do senso comum e do que não é verdadeiro (PLATÃO, 1988: p. 25, 162 e 170). Tal pensamento é esclarecedor para destacar que os filósofos contribuíram para o pensamento crítico, mesmo com as limitações, e para a construção científica de temas, que podem ser questionados, de modo que cada autor pode contribuir para se chegar a uma posição científica, sem posições fechadas e dogmáticas, e que embora conflitantes, posições divergentes podem ser compostas para a busca do conhecimento científico.

Todos os filósofos e os próprios sofistas foram fundamentais para construir uma nova visão de mundo na Grécia antiga, que antes era influenciada pela visão do período anterior, o período homérico. É na passagem desses períodos que se desenvolve o que é denominado *paideia* política, que, no geral, significa formação do homem grego compondo uma concepção e um sistema de educação, ciência, política, ética e estética. A partir dessa referência se desenvolviam estudos, discussões e práticas sobre verdade, linguagem, legítimo, moral, política, virtude, justiça, amizade, coragem, temperança, piedade, beleza, corporeidade, tomados normalmente como princípios universais.

#### 2.4 Sujeitos escolares e sujeitos cidadãos

Jorge Larrosa destaca que a educação grega da antiguidade permitia que pessoas livres, desconectadas das pressões sociais e da produtividade econômica, fossem inseridas em um contexto de aprendizagem (LARROSA, 2019: p. 232-233).

Para ele, o termo “*scholé*” (escola) significa lugar de tempo livre para aprendizagem e de exercício da liberdade e do ócio. Em suas palavras: “A palavra ‘escola’ vem de *scholé*, que significa, literalmente, tempo livre, o que em latim se chama *otium*, ‘ócio’, e que é oposto de tempo produtivo, do *neg-otium*, do negócio, do que os gregos chamavam de *ascholia*” (LARROSA, 2019: p. 235). Logo em seguida, quando destaca este conceito de escola, ressalta que:

---

<sup>29</sup> O mito da caverna ou alegoria da caverna refere-se ao pensamento de Platão que destaca pessoas aprisionadas dentro da caverna sem poder ver a luz e a realidade, apenas sombras projetadas na parede por conta da fogueira. Uma pessoa consegue se libertar, ver a luz do sol e ter acesso ao mundo exterior, compreendendo que as sombras da caverna eram ilusões. Ela volta à caverna para convencer as pessoas a se libertarem, mas os demais não acreditam e continuam na caverna por entenderem que ali é a única realidade. Tal ensaio destaca que o conhecimento liberta, mas há pessoas que não querem o conhecimento ou que preferem acreditar em suas próprias crenças sem se permitirem conhecer outras possibilidades e se tornam presas de suas próprias ilusões ou do senso comum.

E não deixa de ser interessante que nem os gregos e nem os romanos tivessem uma palavra positiva para trabalho. O trabalho é, para eles, uma condição negativa, privativa, a condição daqueles que não têm ócio, dos que não têm tempo livre, dos que não têm *scholé*, daqueles cujo tempo está completamente capturado pela necessidade e que, precisamente por isso, estão privados de algo que é fundamental para duas coisas. Primeiro para o exercício da liberdade e da cidadania e, segundo, para o exercício da vida teórica, da vida contemplativa, da vida dedicada ao estudo e ao conhecimento por si mesmos (LARROSA, 2019: p. 235).

Para os gregos e os romanos<sup>30</sup>, o que, parece, Larrosa também concorda, escola é o oposto de trabalho. Todavia, defendemos que escola faz parte do mundo do trabalho, conforme especificado no capítulo sobre a dimensão ontológica de trabalho. Também parece estranha a afirmação de que somente fora do trabalho é que se pode exercitar a cidadania e a liberdade, sendo que justamente deve ser ao contrário, ou seja, é na relação com o mundo do trabalho que se deve buscar o exercício da cidadania e da liberdade.

Em Esparta, por exemplo, a forte preocupação militar e em preparar cidadãos para a guerra também contradiz essa ideia de “tempo livre” e de “ócio”, como princípio de qualquer experiência educativa. Nesta cidade-estado, a preparação física e militar era baseada no trabalho a ser desempenhado como dever patriótico, levando ao questionamento do pensamento de Larrosa, quando aplicado a toda e qualquer escola da Grécia.

Além dessas questões, Larrosa entende que a escola é “um lugar cotidiano para o encontro”, a “celebração”, a dedicação de “perder um tempo”, do “gozo em meio de um trabalho duro e bem-feito” e do “puro prazer de aprender” (2019: p. 233; 330-331).

Pode-se até concordar que para as pessoas da elite atenisense, a escola tenha sido um lugar de encontro entre pessoas de mesma condição social. Porém, as pessoas que não eram consideradas cidadãs não tinham direito à escola, pois a escola era pensada e efetivada para pessoas com condições econômicas e sociais privilegiadas. Portanto, a escola na Grécia antiga, sobretudo em Atenas, tinha aparência de desconectada da produtividade, mas justamente funcionava para manter determinadas condições produtivas e econômicas da sociedade.

Embora as afirmações de Larrosa de que a escola precisa se desconectar das pressões da produtividade e do mercado sejam relevantes, ele também menciona, sob esta influência do período antigo, que a escola precisa estar desconectada do trabalho e da família, que a escola não tem uma finalidade externa, como se não precisasse. Para ele, a escola tem a finalidade de

---

<sup>30</sup> É comum ver em referências afirmações de características da escola na Grécia antiga com as mesmas características no Império Romano. Isso acontece porque o Império Romano passou a dominar a Grécia e se utilizou de influência grega para o desenvolvimento educacional do império.

se separar de outras ocupações sociais e de ser uma “casa de estudos” (LARROSA, 2019: p. 232-239). Todavia, esse discurso acaba sendo muito cômodo para quem não defende a transformação da sociedade ou para quem não precisa desta transformação. Se a escola for um lugar neutro, separado, afastado e distante, seus agentes poderão ser levados a concordar com o *status quo*. A perspectiva da escola separada do mundo do trabalho, embora cientificamente seja algo impossível, parte da ideia de que a renda e o trabalho das pessoas não deve ser objeto de discussão em sala de aula e nos currículos escolares, corroborando para a manutenção das desigualdades sociais.

Outro ponto trazido por Larrosa (2019: p. 234) é de que os estudantes da escola grega antiga eram tratados como iguais, porém os pontos de partida do autor (a escola grega e a democracia<sup>31</sup> ateniense clássica) são equivocados, pois ele parte de uma ideia de injustiça<sup>32</sup> para defender uma escola igualitária. Se a escola não era para todos e se nem todos eram cidadãos (não havia democracia plena e isonomia), não há como utilizar isso para os dias atuais, ainda mais pelo argumento de que a escola precisa estar separada, como se fosse desnecessário modificar as injustiças.

Esse ponto de partida de entender que a escola iguala, sem analisar as questões sociais, é mais uma forma de tentar não levar para a escola as injustiças, problemas sociais, os preconceitos, nem abordar as ideologias dominantes e dominadas. Para Larrosa, o simples fato de os estudantes estarem na escola é demonstração de igualdade, o que é um argumento

---

<sup>31</sup> Em Atenas, entre os séculos VI e IV a.C., isto é, no período clássico da Grécia antiga, a democracia era direta e restrita: apenas os cidadãos plenos tinham o direito de participar das decisões da *pólis* (cidade). Havia instituições do sistema, como a Assembleia, o Conselho, o Tribunal, a instituição militar, entre outras instituições administrativas e judiciárias, em que os cidadãos podiam participar. Na assembleia, discutiam e votavam leis e decisões importantes para a cidade. É comum encontrar fontes que dizem que o sistema político de Atenas, no século VIII a.C. até o século VI a.C., era aristocrata, sem reis. No período da democracia direta (auge: século V a.C. Fim: século IV a.C.) não havia reis, mas havia aristocratas como membros da elite ou considerados cidadãos, mas nem todos eram aristocratas – muitos destes eram cidadãos livres com condições econômicas favoráveis ou plutocratas (ricos que se destacaram socialmente com a acumulação de bens). Houve nesse período uma ampliação (ainda que restrita) do conceito de cidadão, permitindo que todo ateniense (nascido em Atenas e com pais nascidos também) livre, com renda, adulto, não escravo e não estrangeiro, pudesse ser assim considerado – não eram só os aristocratas, as classes médias mais favorecidas que podiam ter acesso à cidadania. Expressões gregas que se tornaram valores como isegoria, igualdade na fala, isonomia, igualdade perante a lei em direitos e oportunidades, isocracia, igualdade no poder de participação nos cargos e órgãos disponíveis, foram vistos entre os privilegiados cidadãos (GAUTHIER; TARDIF, 2010: p. 35-42; BAPTISTA, 2014: p. 8-9; MOSSÉ, 1982: p.15; REIS, 2018: p. 53).

<sup>32</sup> Embora a expressão democracia venha do grego “*demokratía*”, que significa governo do povo ou poder do povo, devido à junção das palavras povo ou comunidade (*dêmos*) e domínio ou poder (*kratos*), somente uma parcela da sociedade podia exercer a cidadania (FINLEY, 1988: p. 24-33). Portanto, se o conceito atual de cidadania plena é a capacidade de todos os civis, capazes e adultos, exercerem seus direitos políticos e civis, através do voto, da participação popular e das oportunidades a todos oferecidas, não havia propriamente democracia em Atenas. Em outras palavras, havia democracia apenas entre os privilegiados e obediência aos demais habitantes.

injusto – como se a escola não quisesse enxergar problemas, mesmo sabendo que eles existam.

Mesmo assim, apesar desta crítica e da discordância em relação ao pensamento de Larrosa, é importante entender o termo grego “*scholé*” (ócio e tempo livre) e que a educação grega é uma das fontes originárias de construção da escola. Ademais, seria bom se todas as pessoas tivessem as mesmas condições de estudar à época, e pudéssemos assim entender, como Larrosa, que a escola foi um lugar de tempo livre, ligada ao ócio e não à produtividade<sup>33</sup>. Para a elite, a escola foi significativa e positiva, mas serviu como forma de manutenção das classes sociais. Em outras palavras, a elite foi formada por pessoas livres, o restante não estava livre. Portanto, entender a escola e o exercício da cidadania como própria para homens livres é uma forma romantizada de dizer que a escola é um lugar de privilégios e não de justiça social.

A concepção de cidadania na Grécia Antiga era bastante restrita e limitada. Conforme GAUTHIER e TARDIF (2010: p. 36), por volta do século V, período auge do que se sabe da democracia clássica, Atenas possuía uma população aproximada de 100 mil habitantes. Cerca de 50 mil desses habitantes eram escravos — podendo ser homens, mulheres e crianças. Havia também cerca de 10 mil estrangeiros gregos, conhecidos como *metecos*, que viviam em Atenas e tinham alguns direitos resguardados e pagavam tributos. Apesar de compartilharem a cultura grega e possuírem alguns direitos, não eram considerados cidadãos, pois não nasceram em Atenas. Além desses, havia os chamados *bárbaros*, estrangeiros não gregos, dos quais não há registros precisos sobre a quantidade que viviam em Atenas nesse período. Outros 20 mil habitantes eram mulheres e crianças atenienses, que, mesmo nascidas na cidade, também não eram reconhecidas como cidadãos. Assim, restavam aproximadamente 20 mil homens adultos nascidos em Atenas – cerca de 1/5 da população – que de fato eram aptos<sup>34</sup> a serem considerados cidadãos. Em outras palavras, 20% da população.

---

<sup>33</sup> Ressalva: de toda forma, ainda que a Grécia fosse realmente igualitária, a escola seria ligada à produtividade, mas talvez a escola poderia ser voltada para uma produtividade solidária, humana e coletiva.

<sup>34</sup> Ressalva: há referências que mencionam que em determinados períodos, de 10% a 15% eram cidadãos em Atenas. De toda forma, o critério da **renda** e das **posses** era um valor que os gregos valorizavam muito para determinar se uma pessoa podia ser cidadã ou não, não bastando apenas serem nascidos em Atenas, e filhos de atenienses. Entre o auge da democracia direta e seu fim, durante os séculos V e IV a.C, houve algumas medidas adotadas nas discussões públicas de ampliação da democracia, incluindo, por exemplo, os estrangeiros residentes em Atenas como cidadãos, mas de retrocesso também, retirando esse direito dos estrangeiros residentes, posteriormente, além de outras restrições de exercício da democracia. Em determinados períodos da aristocracia, antes da democracia, o exercício da cidadania era restrito a 1% a 2% dos cidadãos, conquanto essa afirmação de porcentagem não seja tão precisa (BAPTISTA, 2014: p. 8-9; MOSSÉ, 1982: p.15; REIS, 2018: p. 54).

O perfil desses cidadãos era, em geral, de homens ricos, aristocratas, plutocratas, produtores rurais, artesãos, marinheiros, comerciantes e proprietários de escravos – muitos destes podiam optar por trabalhar diretamente ou explorar a mão de obra. Esses indivíduos privilegiados podiam exercer<sup>35</sup> plenamente a cidadania, participando da política e do serviço militar, ocupando cargos públicos e ainda receber por isso (GAUTHIER; TARDIF, 2010: p. 36-37).

Por isso, é certo dizer que, de modo geral, quem podia e quem teve tempo para se dedicar à filosofia, artes, ciência e cultura, eram os membros da elite<sup>36</sup> desta sociedade. Nem todos, no entanto, se interessavam por essas questões. Esse desinteresse foi alvo de severa crítica por parte de Platão, enquanto Aristóteles abordou este assunto com mais prudência.

Diferentemente de Esparta, Atenas, neste período de democracia direta, não tinha a figura do rei, e isso chama a atenção para os estudos sobre democracia, mas isso não pode ser sinônimo de entendimento de participação efetiva da população, já que somente os mais ricos tinham condições e privilégio para tal exercício da cidadania.

Esta ideia de discutir ideias, permitir o diálogo de pontos de vistas, aprovar demandas em Conselho e/ou Assembleia (Eclésia<sup>37</sup>), partilhar o poder fora da lógica do reinado, sorteio na distribuição de cargos, lutar para que outras pessoas aceitem seu posicionamento<sup>38</sup> em praça pública (Ágora<sup>39</sup>) é relevante – e isto de fato aconteceu no período<sup>40</sup>. Esta concepção educacional e social de racionalidade, de fundamentação da

---

<sup>35</sup> Essa participação nas decisões públicas se dava sob várias funções e formas, pois não havia separação entre poderes: judiciário, legislativo e executivo. De forma pouco burocrática, eles decidiam e legislavam sobre assuntos civis, comunitários, religiosos, questões diplomáticas, normas da estrutura política, criavam e destituíam órgãos ou instituições “estatais”, crimes, revisão de atos da assembleia e medidas de ostracismo (punições e exílios a cidadãos), entre outras questões. Os órgãos com funções judiciárias e militares eram fiscalizados pelos cidadãos, mas não funcionava como a assembleia, que resolvia as questões legislativas e administrativas por meio da participação direta dos cidadãos (REIS, 2018: p. 48-53).

<sup>36</sup> No atual momento, o Brasil possui muitos políticos ricos. Inclusive, de modo geral, os políticos eleitos possuem renda acima da média da população brasileira. Há políticos milionários que estão exercendo o poder, situação que se assemelha com o que acontecia na Grécia antiga (VASCONCELLOS, 2025).

<sup>37</sup> A expressão “eklesia” ou “eclésia” é originária do grego *ekklesia*, que significa “reunião” ou “assembleia” (REIS, 2018: p. 53).

<sup>38</sup> Essa ideia de defender um discurso racional e buscar o convencimento dele foi uma prática exercida em Atenas pelos sofistas, que a entendiam também como retórica. Isso comprova que houve uma movimentação cultural intensa e em grande escala na sociedade ateniense que foi devidamente registrada nos manuscritos e difundida como parte da construção do mundo ocidental e parte oriental (REIS, 2018: p. 49).

<sup>39</sup> A expressão “Ágora” vem do grego “agorá”, que significa espaço público de reunião ou encontro (REIS, 2018: 57).

<sup>40</sup> Implantar a democracia, ainda que com restrições, como aconteceu em Atenas, foi um fato tão importante e desproporcional que somente 23 séculos, 2.300 anos depois, que um país conseguiu adotar institucionalmente

opinião, de dialética e do contraditório<sup>41</sup> nas decisões públicas, situações mais distantes das ideias mitológicas são levadas para a construção do mundo ocidental.

Os cargos públicos no século V eram decididos por sorteio, com exceção dos cargos dos estrategos<sup>42</sup> que passavam pelo crivo da Assembleia, o que é uma medida importante para o período, permitindo uma certa isonomia entre os privilegiados (REIS, 2018: p. 51).

Mas não se pode esquecer de dizer que foi levado para as construções deste mundo não só as questões positivas mencionadas, mas também as contradições, como perseguição a pessoas que questionam a ideologia dominante, dualidade<sup>43</sup> na educação, democracia parcial e exclusões sociais na política e no exercício de direitos.

Platão e Aristóteles, entre outros, por exemplo, defenderam a importância de estudar para ser uma pessoa melhor e trabalhar melhor. Para eles, o estudo depende do esforço individual (não depende dos deuses e de concepções mitológicas) e da necessidade do poder público incentivar isso a mais gente. Boa parte dos considerados cidadãos procuravam a filosofia e a oratória para participarem das discussões públicas e convencerem ou persuadirem os demais de seus pontos de vista através de sua retórica. Por isso, os sofistas ficaram ricos com a venda de técnicas argumentativas.

Tais questões serviram de base acadêmica para que o poder público no período, e posteriormente, se ativesse à educação pública, como forma de formar o cidadão, garantir pacificidade, promover a cultura nacional, formar soldados, garantir privilégios e conservar o poder público nas mãos dos mais ricos. A valorização dos cidadãos diante de suas participações no ambiente público trouxe empenho entre eles para a estabilidade política e econômica.

---

uma perspectiva democrática, ainda que com restrições também: Inglaterra (1688), EUA (1776/1787) e França (1789) (GAUTHIER; TARDIF, 2010: 37).

<sup>41</sup> É sempre bom lembrar que dialética e contraditório entre os mais ricos é mais fácil de se manter, pois os conflitos de interesses sobre renda, tributação e privilégios podem não ocorrer, já que os mais pobres não terão como defender um ponto de vista ou apresentar uma medida em contrário.

<sup>42</sup> Estratego é uma expressão grega que significa líder militar ou líder do exército ou general. Tal cargo era ocupado por autoridades que se debruçavam sobre a política interna e externa, controle, logística, organização de tropas, administração dos treinamentos, além de toda a organização da atividade militar e diplomática. Este cargo era destinado aos cidadãos dotados de habilidades e técnicas específicas e, por isso, não se permitia que sua investidura fosse mediante sorteio, mas por votação. Inclusive, o estratego podia se reeleger livremente, como é o caso de Péricles que foi reeleito várias vezes no século V a.C. Péricles, além de ser estratego, foi um cidadão atuante nas decisões da Assembleia, fazendo discursos e apresentando seus pontos de vistas sobre temas em debate (REIS, 2018: p. 54).

<sup>43</sup> Dualidade: educação melhor e privilegiada para os mais ricos e educação com menos investimentos e de menor qualidade para os de classe economicamente inferior.

Outro ponto importante é que havia interesse de Atenas e de Esparta [outras cidades também tinham algumas semelhanças neste sentido: Corinto, Delos<sup>44</sup>, Éfeso, Mileto, Tebas, Rodes etc. (VIEIRA, 2018)] de formar as pessoas em várias dimensões, como a física, a intelectual, a moral (obediência, cultura e compreensão dos privilégios) e a religiosa<sup>45</sup>. Essa perspectiva de educação mais abrangente também é uma característica levada posteriormente para a educação ocidental, possibilitando a criação de disciplinas e de especificações de estudos.

Percebe-se acima que cidadãos livres, em busca de felicidade, procuram formas amplas de conhecimento, atitudes que se assemelham com a dimensão ontológica do trabalho, estudadas em Marx. Porém, essa busca pela felicidade e pela omnilateralidade, como afirma Marx, não pode ser exclusiva e também não pode ser em detrimento da exploração alheia ou da manutenção das classes sociais.

A democracia em Atenas se encerrou com o domínio completo da Macedônia<sup>46</sup> sobre a Grécia, por volta de 338 a.C, e isto foi enfraquecendo as instituições consolidadas no decorrer do tempo. Todavia, os manuscritos deixados foram preservados no curso da história e influenciaram a construção do ocidente e parte do oriente, incluindo a educação pública.

## 2.5 Economia da Grécia antiga

A Grécia Antiga, precisamente entre os séculos V e IV a.C, desenvolveu sua economia de diversas formas (FERREIRA, 1992: p. 3-4). Por estar localizada em uma região montanhosa e com muitas áreas pouco férteis, enfrentava limitações na agricultura e na pecuária, embora tenha havido desenvolvimento também nesses setores, com adaptações. O comércio, no país, era potencializado por meio da importação e exportação de produtos. Com um mercado favorável, houve navegação marítima para fortalecer a livre circulação de mercadorias na Grécia. Circulavam moedas gregas entre a população, sendo que cada cidade possuía a sua própria (FLORENZANO, 2004). Esse fortalecimento do comércio, incluindo as

---

<sup>44</sup> Entre os anos de 477 e 478 a.C, ocorreu a Liga de Delos, na Ilha de Delos, em que as cidades-estados gregas, sob a liderança de Atenas, se uniram para discutir questões comerciais, militares e políticas, sobretudo para se fortalecerem diante de invasões e guerras contra os Persas. Essas questões também contribuíram para o compartilhamento de cultura, identidade, ciência e educação entre os gregos (VIEIRA, 2018: p. 174).

<sup>45</sup> Os próprios jogos olímpicos gregos se iniciaram com ideais religiosos, como dito anteriormente. E a ideia de valorizar os deuses gregos por meio do esporte e da guerra representam a cultura do momento e a preocupação religiosa.

<sup>46</sup> Felipe II era o Rei da Macedônia. Seu sucessor e filho, Alexandre “o Grande”, que estudou com Aristóteles, deu continuidade ao reinado (REIS, 2018: 59).

relações entre os gregos de várias cidades, facilitou a troca cultural e o compartilhamento de conhecimentos entre eles (FERREIRA, 1992: p. 7).

Havia, na Grécia, comércio de escravos, que eram vendidos em ambientes públicos e utilizados em diversas atividades, como agricultura, trabalhos domésticos, apoio no comércio e apoio no serviço público (FERREIRA, 1992: p. 15-16, 19). Apesar das limitações agrícolas, havia produtores que cultivavam (ou traziam de fora) e vendiam produtos como trigo, cevada, uvas, vinho, azeitonas, azeite de oliva, mel, ervas, legumes, frutas, entre outros. Também se praticava a criação de cabras e ovelhas para a produção de leite e lã, além da criação de gado para obtenção de carne e leite, de porcos para alimento, de cavalos, utilizados no transporte e nas guerras. Houve ainda trabalho de utilização de couro para a criação de utensílios domésticos, militares e roupas, bem como tecelagem com o uso de lã e linho (origem vegetal) (SILVA, 2007).

A forma como a economia se desenvolveu fortaleceu o intercâmbio cultural e educacional – e a política permitiu isso. Sendo assim, o trabalho voltado para o desenvolvimento da Grécia moldou a sociedade como um todo, incluindo a educação e a filosofia. Por isso, não há como separar educação, sociedade, política, ciência e economia – tudo isso é fruto do trabalho. Entretanto, isso não significa que a economia e a política são responsáveis diretamente pela educação, filosofia e ciência, mas também não há como fazer uma separação direta destas questões. Entendemos que a superestrutura constituiu e foi constituída pela estrutura da época, assim como a estrutura constituiu e foi constituída pela superestrutura.

Este tópico contribui para o entendimento em Marx que o capitalismo não criou as classes sociais, não criou a educação, não criou a ciência, não criou a cultura. As sociedades vão se desenvolvendo no âmbito das relações trabalhistas, forjando educações, economias, culturas, ciências e políticas.

### **CAPÍTULO 3. AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE A CONTRIBUIÇÃO GREGA E A PERSPECTIVA MARXIANA-MARXISTA**

#### **3.1 O que foi visto até aqui?**

A origem do ser humano se dá pelo trabalho e o trabalho se manifesta pela ação humana na natureza. Esta ação é feita por meio da administração dos recursos em benefício do ser humano. O ser humano, para agir na natureza de forma efetiva, necessita se relacionar com os outros seres humanos, até para que os benefícios extraídos da natureza sejam feitos em benefício de toda a coletividade.

Portanto, a produção humana diante da relação entre os seres humanos com a natureza se faz desde que a humanidade existe. O capitalismo não criou o trabalho. Foi o trabalho que criou o capitalismo.

A dimensão ontológica de trabalho se manifesta pela intervenção benéfica e sem exploração do ser humano. O ser humano busca na natureza a sua felicidade e o suprimento das suas necessidades. A exploração humana no âmbito do trabalho se torna uma contradição à dimensão ontológica de trabalho, conforme foi visto pela visão marxiana e marxista.

Ao analisar as origens da escola, foi visto que a escola não foi inventada pelos gregos, embora tenha havido contribuição grega relevante para o aprimoramento da ciência, da filosofia<sup>47</sup> e da escola. O ser humano aprende e intervém na natureza desde o início das sociedades. O primeiro ato de aprender começa quando o ser humano passa a trabalhar, a se movimentar, a se alimentar, a viver, a suprir suas necessidades e a se relacionar com os outros seres humanos.

Em consonância com o que foi dito, Saviani acrescenta (2007: p. 154):

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a **essência do homem é o trabalho**. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

[...]. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. **A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.**

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre **trabalho e educação** é uma **relação de identidade**. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (grifos nossos).

Também foi relevante analisar que a cultura grega antiga, levada pelos romanos ao mundo ocidental, teve relação com o mundo oriental, comprovando proximidade no

---

<sup>47</sup> Há fontes que apontam que havia estudos filosóficos no Egito antigo (Kemet), do continente africano, antes da Grécia antiga. Além disso, há estudos que apontam que outras sociedades produziam filosofias antes da Grécia, não sendo possível identificar um povo que criou, comprovando que a Grécia não fez ciência de forma isolada e que o mundo ocidental não se forjou sem se relacionar com o mundo oriental. Essas perspectivas de entendimento fazem todo o sentido, já que filosofia tem a ver com verdade, amor ao saber, busca pelo saber, sendo improvável definir que somente no período da Grécia antiga que se fazia filosofia (Canal do Nogueira, 2025; ALMEIDA, 2012: p. 42-46).

desenvolvimento da escola entre culturas distintas. Entender a dimensão ontológica de trabalho permite uma análise mais humanística do ser humano e inclusiva, pois descoloniza o pensamento e contribui para o entendimento de o ser humano no curso da história aprender, se relacionar, forjar culturas.

Também é possível compreender que as forças produtivas impostas influenciam a estrutura das sociedades e influenciam consciências. Marx chega a dizer que as condições materiais determinam as consciências. Para ele, a vida material condiciona a forma como vive o ser humano. É por essas e outras razões que é muito difícil acabar com a luta de classes, com o capitalismo e fazer com que as pessoas tenham consciência de classe, pois a consciência sofre pressões históricas da vida material (MARX, 2008: p. 47). Ou seja, o ser humano, no curso da história, tem sua subjetividade capturada e o processo de desalienação é complexo.

A escola, nesse sentido, é fruto do trabalho, ela é pertencente à superestrutura de sociedade, sendo que a estrutura é a vida material. Se a vida material influencia e como aponta Marx, determina como vai ser a vida social, justifica-se porque a escola sempre sofre pressões para garantir privilégios, manter estruturas de poder e controlar a sociedade.

Na Grécia antiga, havia o caráter dualista, os mais ricos tinham condições de estudar mais, de serem cidadãos, de serem filósofos e de ocuparem cargos públicos, e os mais pobres nem podiam ser cidadãos; eles podiam transitar entre ser escravos, pessoas livres, quando podiam tinham acesso à educação mais básica, até para saberem se comportar como da classe social mais baixa. Houve propostas políticas de uma educação pública mais abrangente para todos os cidadãos, e houve permissão de educação particular, sobretudo realizada pelos sofistas, para quem podia pagar. Essa educação dos sofistas fortalecia o discurso de quem pode pagar pode ser um melhor cidadão no exercício da polis, buscando convencer a coletividade sobre interesses privados.

O que foi visto na Grécia também é visto no curso da história, tanto na Europa, quanto no Brasil: a educação dualista. Os trabalhadores recebem uma educação para continuarem a ser trabalhadores assalariados e os mais ricos, mediante pagamento e até de forma pública (com restrições de acesso), podem ter acesso a uma educação mais privilegiada, e também a oportunidades de trabalho com melhor remuneração.

Também é possível ver no curso da história exemplos de perseguição e controle por parte do poder público parecido com o que ocorreu na Grécia. O que aconteceu com Sócrates não é diferente do que aconteceu com Copérnico, Galileu, no Renascimento, e com Paulo Freire e Noam Chomsky, em períodos mais recentes.

O poder público é usado para manter privilégios e qualquer situação que abala a estrutura de poder terá reação de quem tem os seus privilégios ameaçados. Por isso, quando Copérnico e Galileu defenderam que a Terra gira em torno do Sol, e não o contrário, ameaçaram a educação e a cultura religiosa dominante. Assim como Paulo Freire, que defendeu uma educação humanizada e libertária, ameaçou a forma social de produção capitalista, sofreu perseguição e teve que ser exilado, o mesmo pode-se dizer de Noam Chomsky (e outros), que é professor, e defende os direitos humanos, bem como políticas não imperialistas dos EUA, sofre consequências disso, sendo censurado pelo governo do seu país (NEIVA, 2020; MARS, 2020).

Para o lado do bem, a educação integral vista na Grécia antiga, durante o período da paideia política, a exemplo de diversas formas de estudos proporcionadas pela sociedade grega, ainda que de forma restrita, potencializa que a educação para a felicidade precisa contemplar o ser humano em diversas vertentes (omnilateral): física, mental, intelectual, científica, humanística, filosófica, esportiva etc. As discussões sobre a paideia política no auge da democracia ateniense clássica também contribuem para a formação de uma educação mais humanizada, mais racional, menos religiosa e mais voltada para ética e política, buscando contribuir com uma formação mais integral, incluindo a cidadania e o preocupação com o mundo ao redor.

Para Marx (2010: p. 108),

O homem se apropria da sua **essência omnilateral** de uma maneira omnilateral, 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 são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (grifos nossos).

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação **mental**. Segundo: Educação **física**, tal como é dada em escolas de **ginástica** e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução **tecnológica**, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho

produtivo pago, educação mental, exercício físico e **instrução politécnica**, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 1982; grifos nossos).

Segundo Marx, a dimensão omnilateral, ou integral, precisa ser coletiva, não pode ser restrita e nem conquistada por meio de privilégios. Marx defende essa educação para todos, e esta educação está, parcial e pontualmente, em sintonia com o que é visto na Grécia antiga sobre uma formação abrangente. Parcial e pontualmente, pois essa formação era para a elite da sociedade. Embora ela fosse interessante e positiva para esse setor social, ela era voltada para a manutenção dos privilégios e de quem tivesse condições econômicas favoráveis, ou seja, uma educação privilegiada pensando no mercado e nas relações produtivas, já que não abrangia todas as pessoas de forma justa.

Por outro lado, apesar das críticas, é interessante pensar que o ser humano quando pode, quando lhe dão oportunidades, seja por justiça ou por privilégios, busca várias formas de se capacitar, de se formar e de contemplar as suas dimensões, sejam elas físicas, intelectuais, psíquicas etc.

Marx (2011: p. 92), inclusive, reconhece pontos positivos na Grécia antiga, destaca a cultura e a arte como pontos positivos, mas reconhece as limitações da sociedade, por ser de base escravagista – até compara a sociedade grega como uma criança e a descreve como ingênua. Aponta, inclusive, que não há como voltar ao passado, e constituir, do mesmo modo, uma sociedade como os gregos fizeram, mas ele sugere que é possível fazer em um nível superior. Tal afirmação de Marx corrobora para a semelhança pontual e parcial entre a formação integral do período antigo grego e a defesa da omnilateralidade marxiana.

### 3.2 A educação em tempos atuais

Desde o período da paideia política até os dias atuais já se passaram cerca de 3.000 anos. Muitas sociedades, filosofias, culturas e economias foram forjadas desde então, mas é possível identificar, atualmente, alguns elementos do que foi visto no passado.

Nos dias de hoje, o mundo sofre pressões constantes do neoliberalismo<sup>48</sup>. O neoliberalismo é uma corrente filosófica e posição política-ideológica, defendida por:

---

<sup>48</sup> Adam Smith, filósofo escocês, do século XVIII, é um dos principais formuladores do liberalismo econômico. De forma radical, suas ideias foram adaptadas no século XX para um novo cenário econômico. Alguns dos principais defensores deste novo movimento são Friedrich Hayek (austriaco e britânico), Karl Popper (austriaco e britânico) e Milton Friedman (estadunidense). Esses pensadores começaram a sistematizar o pensamento

empresas, bancos internacionais<sup>49</sup>, instituições financeiras internacionais, políticos, mídias, intelectuais, igrejas e setores da sociedade, sendo um desdobramento atualizado do liberalismo econômico<sup>50</sup>.

O liberalismo iniciou-se como corrente filosófica e posição política-ideológica, que deu origem à sistematização do capitalismo e garantiu a sua proteção. Para esta corrente, o Estado não pode adentrar nas liberdades individuais, deve respeitar a propriedade privada e as empresas devem atuar livremente, sem regras excessivas. Porém, esta corrente defende que o Estado regule a economia e equilibre os problemas que possam surgir.

A nova roupagem mais radical dada ao liberalismo, que se iniciou em termos práticos na década de 70<sup>51</sup> do século passado, não só defende que o Estado não deve atuar nas liberdades individuais e respeitar as propriedades privadas, mas defende que o Estado atue para que o mercado favoreça as empresas (GENTILI, 2002: p. 13).

Historicamente, devemos lembrar ainda que o liberalismo surge como oposição ao sistema econômico feudal estabelecido na Europa, busca defender a ascensão da burguesia, a derrubada das monarquias absolutistas e as regras do funcionamento do Estado. No desdobramento de tudo isso, o neoliberalismo representa a manutenção do sistema capitalista e seu fortalecimento, a defesa dos privilégios da classe burguesa, além da oposição a qualquer movimento contrário ou que coloca limites ao capitalismo, como socialismo, comunismo, Estado de Bem-Estar Social, liberalismo reformista e o dirigismo estatal. Além disso, ao invés de dirigir o Estado, o neoliberalismo tende a controlar e fiscalizar o Estado em seu próprio benefício (HOLANDA, 2001: p. 47).

Os defensores deste movimento acreditam que o Estado precisa flexibilizar as regras de controle da economia. Há nesta corrente ideológica uma reinterpretação do livre mercado. Toda e qualquer regra que impede as empresas de acumularem capital, segundo eles, devem ser retiradas, neutralizadas ou flexibilizadas. Ademais, faz parte da ideologia e desta agenda a

---

neoliberal um pouco antes da década de 70, e logo depois ele foi colocado em prática. (OLIVEIRA, 2010: p. 175).

<sup>49</sup> Os principais deles são o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), todos sediados em Washington nos EUA (GENTILI, 2002: p. 31).

<sup>50</sup> O liberalismo econômico é relativamente diferente do liberalismo político. O liberalismo político, tendo como um dos principais formuladores, John Locke (filósofo inglês, do século XVII), também contribuiu com a sistematização do capitalismo e sua compreensão, mas suas ideias tiveram maior afinco no aspecto político, em relação aos direitos civis e ao contrato social (LOCKE, 1998). O liberalismo econômico foca mais no livre mercado e nos aspectos da economia.

<sup>51</sup> O primeiro modelo neoliberal aplicado foi no Chile, na década de 70. Augusto Pinochet foi o ditador a aplicar as ideias e teve apoio dos EUA (GENTILI, 2002: p. 13).

defesa da retirada dos direitos sociais, incluindo cortes e ajustes fiscais no orçamento público, que neutralizam as políticas públicas de enfrentamento das desigualdades sociais, que foram conquistados no decorrer dos anos após o início do capitalismo (GENTILI, 2002: p. 13-19).

Em 1989 ocorreu o surgimento do “Consenso de Washington”, que intensificou os fundamentos neoliberais nos Estados Unidos e na América Latina, influenciando toda a América. O Brasil foi sendo influenciado nos anos 90, sobretudo após a derrota de Luís Inácio Lula da Silva (PT/SP) em 1989 – um ano após a Constituição democrática, com ênfase no enfrentamento à pobreza e em direitos sociais, ser promulgada (OLIVEIRA, 2010: p. 178; FRIGOTTO, 2010: p. 73-83). Esses desdobramentos foram impulsionando crises do capitalismo e de seus movimentos, como Fordismo<sup>52</sup> e Keynesianismo<sup>53</sup>; além das correntes que defendem o socialismo, o comunismo e a social-democracia serem culpabilizadas pelas crises do capitalismo.

Novos modelos neoliberais surgiram e influenciaram o mundo, como o Toyotismo, formado no Japão por uma empresa montadora de carros, que se resume pela defesa da precarização<sup>54</sup> do emprego, formação do trabalhador para a empregabilidade, redução dos direitos trabalhistas<sup>55</sup> e do poder sindical. Se com o Fordismo o trabalhador buscava o trabalho formal, com o Toyotismo, o trabalhador vive a realidade de não conseguir um trabalho formal, e passa a ser submetido a trabalhos informais e precários. A empresa tende a

---

<sup>52</sup> Modelo empresarial de uma montadora surgido na primeira metade do século XX, criado por Henry Ford, estadunidense. Tal modelo empresarial influenciou a reestruturação reprodutiva de sociedade e as relações em sociedade. Ao contrário do Toyotismo, o Fordismo é destacado pela estabilidade do emprego, produção em massa e trabalho repetitivo dentro da divisão pormenorizada do trabalho. A característica marcante do Fordismo é a rigidez e a rotina repetitiva de trabalho e produção. Por outro lado, o Toyotismo é conhecido pela flexibilidade, sem rotina repetitiva de trabalho e produção (SENNETT, 2009: p. 43-51; FRIGOTTO, 2010: p. 56-62).

<sup>53</sup> O Keynesianismo surgiu como uma resposta científica e prática à Grande Depressão de 1929, sendo sistematizado pelo inglês John Maynard Keynes. O autor defendia a necessidade de intervenção estatal na economia, sobretudo em períodos de recessão. Para ele, o mercado não possui mecanismos autônomos que assegurem o pleno emprego e a estabilidade econômica. Diante disso, o Estado deve adotar políticas fiscais e monetárias ativas, como o aumento dos investimentos públicos, a concessão de subsídios à iniciativa privada, a redução de impostos e o estímulo ao consumo. Ele defendia claramente a redução do desemprego e o fomento à economia. É importante destacar que Keynes não era marxista, tampouco defendia o controle estatal total da economia. Para o autor, a participação das camadas de baixa renda na dinâmica econômica é essencial, razão pela qual defendia a ampliação de políticas públicas que garantissem condições mínimas de consumo e inclusão econômica. Essa perspectiva é rejeitada por correntes neoliberais, que defendem um Estado mínimo, com menor intervenção na economia e com redução de investimentos públicos e políticas sociais, que defendem, inclusive, a responsabilização individual das pessoas frente ao desemprego (KEYNES, 1996; FRIGOTTO, 2010: p. 63-66).

<sup>54</sup> Exemplo: uberização e plataformização.

<sup>55</sup> O Brasil, após o *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT/RS), passou por diversas reformas, entre elas, a trabalhista e a previdenciária. Com as reformas, muitos serviços foram terceirizados e privatizados, e houve a retirada de direitos que protegem o emprego e amparam o trabalhador no âmbito da seguridade e aposentadoria (ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci, 2019).

se adequar às mudanças do mercado e variações de demandas; logo, a formação do trabalhador também – característica da flexibilidade. A lógica do mercado é que o trabalhador precisa ser produtivo, ser responsável pelo seu emprego e pelo trabalho em equipe, e ter mérito, caso contrário ficará desempregado. Surge a ideia de que a educação forma o capital humano e não o sujeito humano. Assim a formação tem a finalidade do mercado e para a produção (GENTILI, 2002: p. 22-23).

Para os neoliberais, a universalização<sup>56</sup> dos direitos sociais deve ser neutralizada e as políticas sociais devem ser feitas sem efetividade. Eles defendem, inclusive, o fortalecimento da filantropia, pois acreditam que o mercado é suficiente para garantir que todos possam melhorar de vida e superar problemas sociais. Defendem a responsabilização individual pelas injustiças sociais, não devendo o Estado corrigir de forma universal e efetiva tais questões. Acreditam que o Estado precisa ser desinchado, diminuído, devendo ter poucos serviços públicos, e deve funcionar apenas para fortalecer a economia, sem políticas sociais. Devido a política neoliberal, o Brasil se tornou um dos países que mais concentra renda no mundo, sendo também um dos mais desiguais. O movimento prega e busca convencer a sociedade que a corrupção tem a ver com as políticas sociais, e que o mercado é quem resolve os problemas da pobreza e da falta de oportunidades (OLIVEIRA, 2010: p. 178).

Todas aquelas políticas sociais-democratas promovidas pós Segunda Guerra Mundial, incluindo a criação da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a construção de órgãos de proteção aos direitos minoritários, passaram a ser menosprezadas pelos adeptos do Consenso de Washington, buscando influenciar a Europa a seguir o mesmo caminho (OLIVEIRA, 2010: p. 177-178).

Esse movimento relativamente recente influencia o Estado e, conseqüentemente, a educação, já que para que a economia favoreça exclusivamente o mercado, os direitos sociais, entre os quais está incluído o direito à escola pública de qualidade, sofrem ataques frontais. A partir daí cortes orçamentários, medidas de privatização e modificações no currículo acabam incidindo em toda a educação. Passa-se a defender que haja documentos únicos orientadores<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Universalização tem a ver com garantia de políticas públicas gratuitas a toda a população, a exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS), da educação pública e dos direitos sociais de modo geral. A própria Constituição brasileira adota o termo universalização ao se referir a oferta de direitos sociais (Brasil, 1988).

<sup>57</sup> No Brasil há documentos orientadores da educação que seguem essa influência neoliberal, como é o caso da BNCC e dos PCNs (DIÓGENES; SILVA, 2020; Brasil, 1997; Brasil, 2018). A centralidade das competências e habilidades desses documentos, além da busca incessante por avaliações e mensuração da educação, destacam a influência neoliberal do documento. Os documentos refletem que o estudante é avaliado pela lógica meritocrática e o seu desempenho é de sua responsabilidade individual, sem levar em consideração as desigualdades sociais. Há também em seus conteúdos características da flexibilidade, formação para o capital humano e para a empregabilidade, não se atentando realmente à formação crítica, humana e emancipatória.

da educação nacional, indicadores escolares, avaliações em larga escola e padrões de qualidade. A educação passa a ser precarizada, assim como o trabalho, por políticos que atuam com base no neoliberalismo, já que defendem a privatização e terceirização das estruturas públicas e a diminuição dos direitos sociais. A formação do sujeito busca atender as influências econômicas, de trabalhos informais, precários e sem estabilidades.

Dermeval Saviani, educador marxista, em 2013, ao destacar os 25 anos da Constituição Federal de 1988 do Brasil, aponta os avanços e retrocessos da educação brasileira e cita a condensação de forças entre os que defendem educação mais ampla e irrestrita e os que defendem a educação privada e restrita. Para ele, houve conquistas para as duas forças. Cita o autor (2013: p. 215-216) que a educação privada conseguiu obter maiores conquistas. Também cita o autor (p. 220) que a educação é um direito social previsto na Constituição. Portanto, se é direito social é um direito humano, ou seja, um direito essencial à vida humana, que ninguém pode viver sem. Segundo ele (2013: p. 215-216), os defensores da escola pública conseguiram normatizar na Constituição o piso salarial, ensino gratuito em todos os níveis, concurso público, regime jurídico único para educadores concursados, investimentos autônomos no orçamento em favor das instituições públicas de ensino. Já os defensores da educação privada conquistaram ensino religioso no ensino fundamental, financiamento público de instituições educacionais privadas filantrópicas, financiamento as atividades de pesquisas e extensão de universidades privadas, além de não precisarem seguir as regras e princípios da gestão democrática, plano de carreira e piso salarial. Além do mais, nestas últimas instituições não se precisa de concursos para contratar profissionais da educação, sendo mais fácil a contratação e a demissão.

As últimas implicações em relação a esta disputa têm acontecido no atual momento, mesmo com Lula voltando a governar o país a partir de 2025. O neoliberalismo dificulta os avanços previstos na Constituição sobre a educação pública e, por isso, há normas que ainda não foram cumpridas, e outras que foram modificadas, como é o caso do contingenciado de recursos dos direitos sociais, que dificulta, inclusive, os investimentos públicos na educação. Percebe-se neste movimento o princípio de uma tentativa de controle por parte da bancada majoritária do Congresso Nacional, visando a manutenção do *status quo* de sociedade, ou seja, não querem levar à frente a defesa da justiça social e do enfrentamento das desigualdades sociais.

Com base no que escrevemos acima, podemos pensar que há semelhanças do período atual em relação a períodos históricos muito anteriores, como o da Grécia antiga. Aí podemos ver que mesmo no contexto democrático clássico havia o controle do poder público, não

garantindo os direitos essenciais aos mais pobres, aos estrangeiros, às mulheres e aos considerados escravos. As classes de baixa renda e os que não eram considerados cidadãos não conseguiam lutar por melhores condições de vida; não havia ao menos a condensação de forças e nem compensações significativas para as camadas populares. O controle do poder público na Grécia antiga não permitiu que a educação fosse totalmente pública, democrática, emancipatória num sentido universal.

Em comparação a esse período antigo, como ponto positivo, no atual momento, embora com inúmeras restrições e dificuldades, há direitos que são inalienáveis e violações são condenadas em escala internacional, ainda que seja difícil a transformação social. Nesse sentido, diferentemente da Grécia antiga, há espaço para lutas por melhores condições de acesso e qualidade na educação. Porém, essa possibilidade de luta é complexa, já que o neoliberalismo tende a capturar a consciência do sujeito, até mesmo dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2010: p. 176).

De toda forma, o que se percebe, é que tanto no passado, quanto no presente, não há como separar economia, política, Estado e educação. Se há condensação de forças e se não há, tudo depende de como a sociedade é formada, tudo se relaciona. A educação funciona de acordo com as regras do Estado: se a sociedade se articula, busca conquistas sociais ou se não as consegue, tudo isso mostra que a educação tende a ser de acordo com quem governa. Essa luta, estudada em Marx, como luta de classes, permanece em aberto, e a educação acontece conforme o confronto e a condensação de forças.

### 3.3 Finalidades e alternativas

A escola pública possui diversas finalidades conforme visto neste trabalho.

Para a visão marxiana e marxista, a escola pública precisa contribuir para a transformação da sociedade e para uma nova lógica de sociedade, que não seja a mercadológica e capitalista.

Este trabalho não pretende abordar com detalhes a finalidade da escola privada, pois ela segue a lógica do mercado. A finalidade desta escola, por mais bem intencionada que seja, atenderá as finalidades e os interesses do lucro, e de quem pode pagar. Uma escola privada, de acordo com o que foi visto na Grécia antiga, já sofria críticas dos filósofos, que questionavam as finalidades estabelecidas em um ensino pago e com intenções meramente pessoais e mercadológicas.

Jorge Larrosa (2019: p. 235) entende que a escola grega tinha a finalidade de ser tempo livre a ser destinado para contemplação questionadora do mundo, ou seja, para a

filosofia, num sentido amplo e profundo. Destaca até que o termo escola vem do grego *scholé* que significa justamente tempo livre e seu significado tem a ver com ócio, sendo o oposto de trabalho, considerado ali como neg(ócio). Segundo ele, nesse tipo de teoria-prática, os estudantes deixavam todas as preocupações do mundo exterior, incluindo o trabalho relacionado a um ofício, para se dedicar o estudo. Porém, conforme visto neste texto, a escola nunca é separada totalmente da sociedade e sempre estará atrelada, de um modo ou outro, ao trabalho. Pensamos que a escola deve servir também para que o ser humano aprenda a trabalhar melhor em sociedade, a compreender melhor a natureza, a se relacionar melhor com outros seres humanos e a cumprir melhor os objetivos de vida.

Entretanto, é importante destacar que o fato de a escola dever estar atrelada também ao trabalho não significa que ela se resume ao capitalismo, ao mercado. Essa é a finalidade defendida pelos neoliberais. A escola não pode ser utilitarista em termos de sua relação com o trabalho capitalista. Defendemos que ela deve atender acima de tudo aos interesses do trabalho humano em todas as suas dimensões de vida.

A educação precisa estar nas dimensões política e jurídica de um direito social, fundamental, essencial e humano, não podendo ser convertida em algo filantrópico. Em outras palavras, ela não pode ser desenvolvida de qualquer maneira, e por isso devemos lutar contra sua precariedade e seu sucateamento, como aponta Saviani (2013). Sobre isso, afirmam Marx e Engels (2011-a: p. 114) que:

**O verdadeiro significado da educação**, para os **economistas filantropos**, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação **o mais facilmente possível** (grifos nossos).

As injustiças do capitalismo não são reconhecidas pelos capitalistas. Para eles, o sistema capitalista encontra meios de resolver os problemas sociais. E a educação deve servir ao trabalhador para que ele não fique desempregado. Para estes, a educação tem a finalidade de tornar o empregador empregável, volátil e autorresponsável pelo seu emprego.

Antonio Gramsci aponta que a escola precisa ser unitária e para a formação omnilateral, e que não deve formar pessoas para a finalidade exclusiva da profissão. Ele destaca os aspectos da formação para a cultura, liberdade e humanização. Defende uma escola que forma seres humanos, que estes precisam se beneficiar da sua formação e a coletividade também. Em suas palavras (1976: p. 101):

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma **escola humanista**, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de **liberdade** e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua **própria personalidade** no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para **eles** e para a **coletividade**.

A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja **cultura educativa** e não apenas instrução, não apenas prática manual (grifos nossos).

Gaudêncio Frigotto, ao destacar as finalidades da educação, entende que é essencial superar as pressões do neoliberalismo e defende ideias marxistas para que a educação seja democrática e igualitária. Ele até cita uma afirmação de Hobsbawn (1992: p. 268): “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção” (*apud* FRIGOTTO, 2010: 184-185).

Embasado em Marx e em Gramsci, Frigotto defende ainda que para vencer a dualidade educacional é necessária uma escola unitária. Também defende a formação humana omnilateral, também em escolas politécnicas ou tecnológicas (FRIGOTTO, 2010: 184-194). Define a escola unitária como aquela que não pode ser dividida entre uma para os mais ricos e outra para os mais pobres ou escola de qualidade para uns e escola precária para outros. Destaca a formação omnilateral, que se manifesta pela formação ampla e integral do sujeito em todas as suas múltiplas dimensões, incluindo aspectos culturais, intelectuais, materiais etc. Sobre o aspecto politécnico ou tecnológico de algumas escolas, este se refere à qualificação científica e ampla da força de trabalho do estudante visando a sua formação profissional, além de permitir que ele conheça diversas possibilidades técnicas em relação com a emancipação humana. Em desdobramento a tudo isso, vale dizer que toda escola deve se preocupar com a estrutura produtiva e material da sociedade, de modo a buscar inserir bem o sujeito em sociedade, capacitando-o e emancipando-o para intervir criticamente no mundo (FRIGOTTO, 2010: 184-194)

Para a efetivação de todos esses aspectos da formação omnilateral, segundo Frigotto, os elementos da democracia e da inclusão são imprescindíveis. Só assim se pode garantir que

a escola seja voltada para o trabalho humano solidário, coletivo e fraterno, e não para a lógica do mercado, consumo e empregabilidade.

A partir de sua influência marxista, Paulo Freire expõe:

**O que proponho** é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz – que é uma expressão da **classe social** à qual os educandos pertencem –, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola **seja relevante** e significativo para a formação do educando.

Isto não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso, **repudio** a ‘**pedagogia bancária**’ e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma **pedagogia da pergunta**. A **escola pública** que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que **estimula** o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a **construção do conhecimento coletivo**, articulando o **saber popular** e o **saber crítico, científico**, mediados pelas **experiências de mundo** (FREIRE, 2020: p. 214; grifos nossos).

Paulo Freire (1987: p. 30-31; 2020: p. 42-43) defende que haja diversos elementos para uma formação ampla e que auxilia numa melhor humanização da sociedade. Para que isso aconteça é necessário que haja liberdade, humanização, intencionalidade, engajamento, alegria e desejo de viver, além de curiosidade, conhecimento crítico, respeito incondicional, defesa dos direitos humanos, atos revolucionários, justiça social, amor ao próximo e a vida.

Frigotto (2010: 218-219) frisa a necessidade da organização humana, da luta coletiva e do embate, já que a luta de classes é uma realidade. A agenda neoliberal tem um lado, e é imprescindível estarmos do outro lado, o da classe trabalhadora, da classe desfavorecida. É indispensável lutar por um mundo mais justo, é preciso enfrentar a desigualdade social, e defender, no âmbito da condensação de forças sociais e estatais, a educação de qualidade para todos como fundamento do plano democrático. Assim como diz Gentili, é preciso ter um “desejo incontrolável” de mudar a história, a escola e a realidade econômica (2002: p. 130). Nesse sentido, aponta Paro que o educador precisa viver em sociedade sem neutralidade política, com compromisso, estando junto com a classe trabalhadora, de forma consciente, para a “eliminação da dominação e das desigualdades sociais” (2012: p. 219).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão consideramos ser indispensável que defendamos que a educação está para o trabalho assim como o trabalho está para educação, conforme apontou Marx.

Marx estava certo quando dizia que a educação é mais uma atividade de trabalho, e que trabalho envolve o ato de viver. O ser humano sempre trabalhou para viver e buscou formas de se educar, como socialização e integração na sociedade. O que foi visto na Grécia antiga foi um exemplo, mas não é o marco inicial de trabalho, educação, filosofia, ciência e política.

Apesar de muitos artigos, livros e demais referências apontarem a Grécia antiga como marco inicial da filosofia e da educação, é fundamental destacar que o ser humano sempre trabalhou e sempre buscou se educar para se relacionar com os outros seres humanos. A educação surge quando o ser humano, em seu relacionamento com o outro, administra suas ações para usufruir melhor da natureza, modificando-a e modificando a si próprio. Nesse processo, por meio de suas forças físicas e mentais, ele aprende e busca aprimorar sua ação e sua gestão dos recursos naturais, ao mesmo tempo que vai criando uma série de coisas relacionadas ao seu mundo espiritual (línguas, artes, práticas religiosas, conhecimentos diversos). Em outras palavras, a educação está relacionada à produção material e espiritual, aos objetivos comuns e à convivência entre os seres humanos em coletividade. Contudo, essa educação e essa relação com a natureza dependerão de escolhas: inclusiva ou exclusiva, irrestrita ou restrita, separatista ou democrática, de qualidade ou precária etc. Por isso, escola, política, economia e ciência caminham juntas, mesmo diante de deturpações, problemas conceituais, conflitos de interesses e ideológicos, além de injustiças sociais.

Em Atenas, a educação foi usada de forma diversa, havia filósofos que defendiam uma educação pública, sem cobranças, e havia os sofistas que defendiam uma educação privada, para quem pudesse pagar. Neste contexto, estes filósofos defendiam que políticos buscassem conhecimento para atuarem bem na política, com justiça, verdade, ética, prudência, equidade etc., e havia os sofistas que ofereciam cursos de oratória e retórica, preparo para os cidadãos atuarem na política, ensinando também métodos de convencimento e persuasão. Não houve legislação impedindo de cobrar e nem que impedisse de se fazer uma educação pública, mas destaca-se que houve educação dualista<sup>58</sup> neste período, o que é considerado um marco, ou ao menos um exemplo para a educação institucionalizada.

---

<sup>58</sup> Devemos lembrar aqui que a educação é dualista quando há educação pública, mas também há educação privada. No caso do Brasil, a educação é também dualista porque há educação pública, fornecida pelo Estado, em que todos devem ter acesso, desde a creche até o ensino fundamental completo, incluindo o ensino médio, mas também há educação privada, em que empresas ou entidades filantrópicas oferecem ensino, incluindo a educação infantil até o ensino superior. Há conflitos de interesses nessa dualidade, pois os empresários e defensores da escola privada não querem que a escola pública seja melhor, não querem que ela tenha maiores investimentos.

Na política, os cidadãos atenienses mais ricos conseguiram ter maiores privilégios de participação na política e de acesso à educação, características presentes também em nossa sociedade. O Brasil possui políticos muitos ricos, incluindo milionários. De modo geral, os políticos possuem renda bem acima da média da renda da população brasileira. Como a educação tem a ver com política e com a economia, essa situação dificulta a educação ter investimentos para atender as classes menos favorecidas economicamente. Na Grécia antiga, os próprios filósofos Platão e Aristóteles ficavam com receio de ascensão das classes menos privilegiadas ao poder, pois isso refletia na educação e na conquista de direitos. Se há barreiras para os mais pobres conquistarem direitos, esses também vão encontrar barreiras para terem uma educação de qualidade.

Portanto, a educação não é desconectada da formação da sociedade e não há como privar a educação de ser isenta das ideologias e das visões de mundo presentes na política. A ideia de Jorge Larrosa de educação desconectada de ideologias ou de lugar de tempo livre não é real, nunca foi. Educação tem estrita relação com o trabalho, pois a educação é a forma como as pessoas aprendem a trabalhar e a viver.

O neoliberalismo, ideologia econômica dominante nas Américas, nos EUA e em ascensão na Europa e no resto do mundo, financiada e incentivada por bancos internacionais, como Banco Mundial, BID e FMI, se debruça em influenciar o currículo base e diretrizes escolares para que os países e as instituições de ensino sigam tendo uma forma de controle e de fiscalização do serviço ofertado. Bancos internacionais que facilitam financiamentos bancários a países se preocupam com as escolas, pois sabem que elas podem dificultar a ascensão do neoliberalismo e do capitalismo no âmbito da formação das pessoas.

Isso comprova que o funcionamento da educação passa pela forma como o país se constitui enquanto Estado e como a sociedade participa da distribuição de renda e de poder. Tais questões acontecem mediante as relações de poder e as relações entre ideologias presentes na sociedade, incluindo a relação daquela sociedade com as de outros países. Devido a escolha de assuntos a serem trabalhados na educação, comprova-se que a educação tem a ver com política e com essa relação estrita com o poder, incluindo seu funcionamento, sua gestão e os recursos através dos quais é financiada. Ainda que seja privada, depende de autorização pública de funcionamento, e a cobrança de mensalidade ou financiamento do governo depende de relações de poder.

No atual momento, a escola, sob a influência do Toyotismo e do neoliberalismo, busca formar estudantes para um mercado volátil, para uma empregabilidade instável, o que cria uma consciência de responsabilização individual da produtividade, acompanhado muitas

vezes da falta de oportunidades. Em resumo, o trabalhador precisa defender este modelo para se garantir no mercado, ainda que seu trabalho capture a sua subjetividade. Por mais que haja uma escola não emancipatória para o trabalhador, por questão de sobrevivência e necessidade ou somente devido a uma manipulação, o trabalhador se sujeita à opressão, busca se capacitar para ter uma oportunidade de trabalho e ser produtivo, o que gera muitas vezes o estranhamento, o adoecimento e a frustração da vida (capitalismo manipulatório). Essas implicações de ordem psíquica ocorrem porque o trabalhador se torna objeto do trabalho, não se sente parte do que faz no trabalho e o salário não é capaz de amenizar a desumanização do trabalhador. Para que tudo isso ocorra, o movimento neoliberal busca convencer e manipular pessoas e países de seus objetivos, sendo mais fácil e com um custo menor do que uma guerra (mesmo que muitas vezes ele utilize também deste nefasto artifício, como ainda vemos hoje). Essa situação tem afetado não só as relações de trabalho, que passaram a ser precárias e sem estabilidade, mas também as famílias e relações dos seres humanos em sociedade, que também são influenciadas pela superficialidade, crise de compromissos, manipulação, corrosão do caráter e falta de segurança das relações.

Tais situações precisam ser alvo de estudos e debates nas escolas, universidades (pensando tanto na formação de educandos, quanto de educadores), pois modelos econômicos, modelos de trabalho e ideais empresariais influenciam não só o sistema econômico, mas as próprias relações sociais, incluindo a organização e o funcionamento da educação.

No período antigo, a escola fazia uso da literatura como maneira de formar cidadãos, ainda que de forma restritiva. A arte e a cultura não eram deixadas de lado, estavam ali de forma integral à formação.

No atual momento, especificamente no Brasil, o conhecimento é modificado e pressionado para uso restrito da formação para o mercado, para a cultura do consumismo e da produtividade, sem que a arte, a filosofia, entre outros campos, tenham o reconhecimento devido. Com isso, a alfabetização de crianças muitas vezes se atém à leitura para aprender a ler, sem a preocupação em dar acesso mais amplo aos textos literários. E o Estado, como forma de garantir essas intenções mercadológicas, impõe avaliações em larga escala e documentos únicos<sup>59</sup> orientadores, como controle da nova visão de mundo. Todo esse

---

<sup>59</sup> A LDBEN ou LDB, que é a Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é reconhecida pelos marxistas como uma lei que teve seu projeto sancionado com abertura também à ideologia neoliberal. Antes de sua aprovação, havia discussões importantes com setores da educação e da sociedade para se fazer uma lei mais democrática e mais voltada para a educação pública de qualidade. Porém, membros do governo do Presidente da República Fernando Collor (PRN/AL), junto com o Senador Federal

processo aliena sobretudo as classes de baixa renda de terem acesso amplo e profundo à história, à tradição, à cultura, às artes e à literatura clássica. Tal processo pedagógico forma pessoas para uma visão mais pragmática e restritiva da vida e do trabalho, já que a visão de mundo dominante não permite a ampla efetivação de outras visões de mundo que não sejam vinculadas à ideologia mercadológica.

Se a educação não for emancipatória e crítica, na relação com o mundo do trabalho, dificilmente as estruturas de poder serão questionadas e modificadas. Como a educação tem relação com o trabalho, ela pode ser usada para facilitar o trabalho de uns (classe dominante) e dificultar o trabalho de outros (classe dominada). Inclusive, a dificuldade que muitos países têm de ficar livres de ditaduras, dominação e exploração tem a ver com como a educação é feita e com as concepções limitadas de trabalho que são aprendidas na educação. Como foi dito, a política influencia como a educação funciona e por mais que um professor queira ser livre em sala de aula, as pressões sistêmicas podem impedir o exercício dessa liberdade ou limitá-lo. Para que a educação seja realmente crítica e emancipatória necessitará de luta política, já que tal luta coloca em risco a estrutura da sociedade e a manutenção das classes sociais. A consolidação das conquistas sociais dependerá de conscientização e vontade da classe trabalhadora, que muitas vezes tem dificuldade de ter essa consciência e essa vontade, por conta da manipulação, captura de subjetividade e por questão de sobrevivência.

Por meio da educação, os seres humanos podem se socializar, conservar sua história, ampliar sua cultura e aprimorar suas formas de trabalhar, mas, para isso, a sociedade precisa ser verdadeiramente democrática e solidária. As finalidades da educação devem ser de garantir felicidade, liberdade, justiça, igualdade, desenvolvimento social, desenvolvimento econômico, desenvolvimento científico, conscientização, solidariedade, respeito ao meio ambiente, promoção da cultura, do pluralismo e da identidade nacional. Jamais a educação pode ser só para gerar desigualdade social e lucro para quem domina as estruturas de poder e a economia. Portanto, deve a educação ser totalmente pública, totalmente democrática, sem interesses privados e sem manipulação do trabalhador. E quando se fala totalmente

---

Darcy Ribeiro (PDT/RJ), que foi o autor oficial da proposta, adotaram uma estratégia de apresentar um projeto de lei substitutivo para ser mais enxuto e permitindo certa influência do pensamento neoliberal, não contemplando, assim, todas as propostas que estavam em discussão no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e em outras propostas legislativas mais democráticas no Congresso Nacional. Ademais, muitos educadores não tiveram protagonismo na discussão. Essa estratégia culminou na aprovação rápida da matéria que antes rendia embates no Congresso Nacional. A lei, em seu início de vigência, já mencionava o documento único para orientar a educação básica. No atual momento, esse documento único é a BNCC, também prevista na LDB (FREITAS; FIGUEIRA, 2020: p. 11-12; Brasil, 1996; Brasil, 2018). Apesar de Darcy Ribeiro ser reconhecido como um respeitado antropólogo, político e gestor educacional, neste aspecto da LDB houve falha em sua atuação.

democrática, é a educação que leva em conta toda a nação, a cultura, a decolonialidade, as minorias, incluindo os excluídos no curso da história e os que sofrem preconceitos. Somente assim, o ensino poderá gerar efetivamente transformação social e humanização.

Como escrevemos logo acima, existem muitas finalidades educacionais que devemos defender e, sabendo que a educação não é neutra, defendemos sobretudo que a educação mais democrática possível é a mais justa, capaz de efetivar a escola unitária, incluindo a politécnica, a omnilateralidade, os direitos humanos. Para tanto, a educação pública deve contar com infraestrutura e investimentos adequados, em todos os níveis de ensino, ainda que para isso o sistema econômico seja totalmente modificado e o neoliberalismo seja confrontado. Atrelado à luta política são necessárias conquistas em termos de políticas públicas, sustentada num orçamento público em favor das melhorias sociais, incluindo na educação, o que inclui salário digno para os/as professores/as, infraestrutura adequada e investimento em pesquisa, ensino, extensão, ciência e tecnologia. A sociedade precisa ser conscientizada das lutas que precisam ser feitas para que as melhorias aconteçam. Não há como essas políticas públicas acontecerem se o Estado está majoritariamente voltado para o neoliberalismo. A escola e nós professores precisamos resistir, já que além de sermos constituídos pela sociedade, constituímos-la também!

## ANEXO

É importante citar as principais classes sociais e frações que existiram na época das monarquias e que existem nos dias atuais para entender que a luta de classes é uma questão que perdura por muito tempo no curso da humanidade (MARX; ENGELS, 2017; SILVA, 2009; CAVALCANTE, 2018; SEBRAE; DIEESE, 2013).

Monárquicos: grupos familiares pertencentes às monarquias absolutistas; seu pertencimento à monarquia ou à realeza se dá pela hereditariedade (reis, príncipes, rainhas, princesas, regentes).

Clero: religiosos que exerciam o ofício religioso católico e tinham poder político (papa, cardeais, arcebispos, bispos, padres e diáconos).

Nobreza: cidadãos do período da monarquia absolutista que possuíam privilégios e direitos por razões de hereditariedade ou proximidade com a família real. Podiam ter muitas quantidades de terras, ocupar cargos relacionados à monarquia, podendo ter títulos políticos ou administrativos, como: duque, marquês, conde, visconde, barão. Além disso, podiam exercer missões de destaque no exército, no âmbito da diplomacia ou atuarem como conselheiros nos atos do reinado.

Plebeus: classe das pessoas que tinham cidadania limitada na época do Império Romano, excluídos das posições de poder e com poucas chances de ascensão econômica. Porém, essa cidadania limitada garantia direitos civis mínimos: propriedade, casamento e liberdade (não eram escravos). Representavam a maioria da população. Exemplo: pequenos produtores rurais, comerciantes, soldados e artesãos. Esse título de plebeu ainda era considerado no início da República em diversos países.

Patrícios: elite do Império Romano que tinham cidadania plena, privilégios de poder e econômicos, além de poderem ter funções religiosas e políticas. Por serem da elite podiam ter grandes quantidades de terras, sendo considerados aristocratas e seu status se dava pela hereditariedade. A diferença destes para os aristocratas de outros países, é que estes tinham funções específicas no Império Romano e os aristocratas dos outros países não necessariamente ocupavam funções públicas.

Aristocracia: refere-se aos cidadãos privilegiados que adquiriam esse status pela hereditariedade. Havia aristocratas na Grécia antiga e também era a classe dominante do feudalismo – sistema econômico de boa parte da Europa antes do capitalismo. No feudalismo, eram os grandes senhores de terras e considerados nobres, não necessariamente pertenciam ao poder público. Ainda que não exercessem funções públicas, os aristocratas continuaram sendo privilegiados por sua posição herdada na hierarquia social. Eles perderam espaço político e

financeiro para os burgueses. A aristocracia teve que se reinventar dentro da reestruturação econômica de sociedade capitalista. De modo geral, os aristocratas participavam desta classe social por hereditariedade, mas há exemplos de conquista políticas e militares deste status (ex: títulos concedidos por Napoleão Bonaparte a cidadãos sem levar em conta os laços sanguíneos).

Plutocratas: pessoas ricas que exercem sua influência financeira para modificar a estrutura de poder político, garantindo-se como privilegiados. Estes buscam constantemente formas de aumentarem sua riqueza. Diferentemente dos aristocratas, estes não possuem privilégios por hereditariedade, mas por sua riqueza e por sua articulação dentro da estrutura de poder político.

Escravos: pessoas que eram exploradas sem qualquer direito e sem opção. O território brasileiro, no período da colonização e do reinado, submeteu pessoas a escravidão, sobretudo os negros trazidos da África. Houve indígenas escravizados também, embora o maior número de escravos tenha sido africanos. No atual momento, ainda que institucionalmente não haja escravidão no país, há casos isolados de escravidão, reflexo do Brasil ter sido um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão institucionalmente.

Camponeses livres: trabalhadores do campo que possuem direito de cultivar pequenas quantidades de terras e com pequena produção. Essa liberdade laboral só podia ser feita mediante pagamento de tributo e/ou cumprimento de obrigações com o senhor feudal. Os camponeses eram uma classe social do período do feudalismo.

Camponeses servos: trabalhavam em servidão para os grandes proprietários de terras em troca de proteção, moradia e alimentação – não podiam deixar a terra sem permissão de seu senhor. Esse camponês não era escravo para a época, embora hoje o entendimento seja de escravo.

**Com o advento do capitalismo, pode-se citar outras frações de classes:** Burguesia ou alta burguesia: refere-se aos proprietários dos meios de produção das cidades que exploram a força de trabalho ou a mão de obra dos trabalhadores e operários. Essa classe foi formada pelos antigos mercadores, artesãos e comerciantes, que passaram a ter em suas empresas, gestores, trabalhadores técnicos, trabalhadores qualificados e funcionários atuando pela divisão pormenorizada de trabalho. Podem ser proprietários de grandes grupos econômicos com mais de 100 funcionários.

Pequena burguesia: trata-se de pessoas que possuem meios de produção de escala reduzida (seja no campo ou no perímetro urbano) em relação a alta burguesia, e podem transitar para o proletariado por não ter condições de competir com os burgueses mais ricos

ou transitar para esta classe se a acumulação for bem-sucedida. Noutras palavras, possuem menor capacidade de investimento e têm poucos trabalhadores em exploração.

Variando conforme a renda e a exploração, essas pessoas também podem ser consideradas de média burguesia, principalmente se o meio de produção tiver entre 10 e 100 funcionários – acima disso entende-se que a pessoa é pertencente à burguesia propriamente dita.

Ainda sobre a pequena burguesia, também podem ser executivos qualificados que, por obterem alto salário e privilégios, não são explorados com a intensidade do proletariado. Neste caso, esses trabalhadores privilegiados ocupam cargos de gerência, supervisão ou funções executivas, garantindo o sucesso econômico da empresa e a devida exploração, ainda que não atuem diretamente na exploração. Exemplos: Executivo, sem ser dono, de uma multinacional ou grande empresa; produtor rural que tem atividade com funcionários explorados; proprietário de uma padaria; proprietário de uma clínica médica.

Proprietários de terras: é a classe social que se refere aos donos dos meios de produção da zona rural, que buscaram se industrializar com o capitalismo. Durante o feudalismo, eram reconhecidos como senhores feudais, podendo ser aristocratas ou plutocratas. O termo burgo (cidade ou vila urbana), que originou o termo burguês, é referente aos comerciantes e às pessoas ricas que comercializam seus produtos na cidade. Portanto, originalmente, os senhores da terra não eram considerados burgueses ou não poderiam ser entendidos assim. Porém, atualmente, os proprietários de terras, que exploram trabalhadores, e realizam produção devem ser considerados pertencentes à burguesia ou média burguesia ou pequena burguesia, variando conforme a acumulação, volume de produção e o número de trabalhadores subordinados.

Proletariado ou proletários: trata-se da classe social que vende sua força de trabalho para os donos dos meios de produção em troca de salário, exemplo: trabalhadores das siderúrgicas, do comércio, das fábricas, de pequenas empresas, incluindo também trabalhadores domésticos, dentre outros. Enfim, todos os que vendem sua força de trabalho em troca de salário, já que não possuem meios de produção. Em geral, esse salário representa a única fonte de renda do trabalhador. Além disso, recebem abaixo do salário da classe média. A principal característica do proletariado é que o seu salário não corresponde ao valor total do trabalho produzido por este trabalhador na empresa.

Trabalhador rural: trabalhadores do campo que possuem meios de produção familiar de pequena escala ou trabalham em produções rurais de terceiros. Em outras palavras, podem trabalhar por conta própria com trabalhos de pequena produção, garantindo subsistência

própria e da família e podem até obter lucro. Também podem vender sua força de trabalho em períodos sazonais (colheita) para fazendeiros. Se o trabalhador rural prestar serviço por tempo indeterminado em algum meio de produção e receber salário pode ser considerado um proletário, ainda que atue no campo.

Classe média ou classe intermediária: é uma classe social que não possui meios de produção, mas também não se enquadra como proletariado. Seu trabalho pode ser intelectual, técnico ou de gestão. Sua renda, suas condições de trabalho e seus direitos trabalhistas são melhores do que do proletariado comum. Geralmente, esses trabalhadores, sobretudo se atuarem no serviço público, conseguem plano de cargos e salários, sendo possível melhorarem suas rendas, além de obterem estabilidade no emprego. Exemplo de classe média: pessoas concursadas dos órgãos públicos ou empresas, profissionais liberais, gestor de determinada área empresarial etc. Vale ressaltar que profissionais liberais com altos salários podem se enquadrar na pequena burguesia.

No Brasil, há juízes e desembargadores que, mesmo sendo concursados, recebem mais de R\$ 100 mil por mês e que devem ser enquadrados na pequena burguesia, já que além de possuírem privilégios, auxílios e assessores, estão em uma posição econômica e social acima da classe média e dos trabalhadores qualificados.

Silva (2009: 137-138) destaca uma classe acima da classe média, composta por trabalhadores especializados que recebem alto salário por exercício do seu trabalho qualificado, como médicos, advogados, engenheiros, entre outros. Esses trabalhadores qualificados podem não ter trabalhadores explorados e podem trabalhar para terceiros. Nesses dois casos, podem receber um salário que não lhes confere condições para fazer parte da pequena burguesia, já que não é tão elevado, ou da classe média, já que o salário é acima da média da classe média, e obviamente também não são trabalhadores proletários. Porém, caso contratem proletariados, podem assim se enquadrar como pertencentes à pequena burguesia.

Lumpemproletariado: termo utilizado para caracterizar a classe social de pessoas que vive em miséria extrema e marginalizados. Geralmente, essas pessoas são excluídas por preconceito ou por falta de qualificação no mercado de trabalho. Não possuem consciência de classe ou, se possuem, não conseguem mudar sua realidade por questões sociais e econômicas. Tornam-se discriminadas pela sociedade e por falta de opção podem se tornar profissionais do sexo, desempregados, moradores de rua, prestadores de serviços sem carteira assinada, de ordem informal ou em condições análogas à escravidão etc.

Também é uma classe que pode ser referida ao trabalho de atividades contra a lei, normalmente como subsistência (pequenos furtos, receptação, apropriação indébita de

pequeno valor etc.). Praticantes de crimes de maior potencial ofensivo não devem ser considerados lumpemproletariados, mas criminosos, principalmente, se o crime em questão envolver dinheiro de grandes quantidades, que vão além do sustento próprio e da exclusão social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Agostinho de Hipona: a verdade, os sentidos e o “mestre interior”**. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

ALVAREZ, Simone. **Não se esqueça mais da diferença entre marxista, marxiano e marxólogo**. Plataforma: Youtube. Data da publicação: 8 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K2M6jFrnKNc>>. Acesso em 30 de julho de 2025.

ALVES, Giovanni. **A Tragédia de Prometeu: a degradação da pessoa humana-que-trabalha na era do capitalismo manipulatório**. Bauru: Canal 6, 2016.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária – a dupla face de um mesmo projeto**. Revista TDH, v. 2, n. 1, 2019. Disponível: <<https://revistatdh.emnuvens.com.br/Revista-TDH/article/view/43>>. Acesso em: 3 ago. 2025.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Disponível em: <https://biblioteca.conafer.org/filosofia/etica-a-nicomaco-por-aristoteles-pdf/>. Acesso em 1 de abril de 2025. Título original: *Ethiká Nikomácheia (Ἠθικὰ Νικομάχεια)* – manuscrito escrito por volta 335 a.C. e 322 a.C. em Atenas.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. Departamento de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, UNICAMP, 2008. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução nº 15. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/ANGAML-3>. Acesso em 1 de abril de 2025. Título original: *tà metà tà physiká (τα μετά τὰ φυσικά)* – manuscrito escrito por volta de 335 a.C. e 322 a.C. em Atenas.

\_\_\_\_\_. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Prefácio de José Reinaldo de Lima Lopes. São Paulo: Editora Madamu, 2021. Título original: *Politiká (Πολιτικά)* – manuscrito escrito por volta de 335 a.C. e 322 a.C. em Atenas. Disponível em: <[https://cdn.awsli.com.br/596/596471/arquivos/Politica\\_Aristoteles\\_amostra2023.pdf](https://cdn.awsli.com.br/596/596471/arquivos/Politica_Aristoteles_amostra2023.pdf)>. Acesso em 1 de julho de 2025.

ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim de. **O processo de formação do jovem em Esparta, no século V a.C.: a relevância político-social da agôgê**. Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais, Maringá, v. 1, 2011. Disponível em: <[10.4025/10jeam.ppeuem.03007](https://doi.org/10.4025/10jeam.ppeuem.03007)>. Acesso em 1 de agosto de 2025.

BAPTISTA, Conrado Luciano. **A democracia ateniense clássica**. Revista Filosofia Capital, Brasília, v. 9, n. 16, p. 06–18, jan./dez. 2014. Disponível em:

<<https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/247/221>>. Acesso em 12 abril de 2025.

BOTTER, Barbara. **A Pedagogia antes da Pedagogia**. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 19-31. Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/OLIFEE-2.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 01 de agosto de 2025.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Brasília: Planalto, 1988. Aceso em 22 de julho de 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ementa: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Brasília: Planalto, 1996. Acesso em 22 de julho de 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 1 de agosto de 2025.

CABRAL, Juçara Teresinha. **Constituição histórica da sexualidade humana na tradição ocidental: uma contribuição para a educação sexual**. 1994. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1994. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30357244.pdf>. Acesso em 3 de abril de 2025.

Canal do Nogueira. **Os gregos não inventaram a filosofia!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=779QVyM-hhA>> Acesso em 21 de julho de 2025.

CAVALCANTE, Sávio. **Classe média, meritocracia e corrupção**. Crítica Marxista, Campinas, SP, v. 25, n. 46, p. 103–125, 2018. DOI: 10.53000/cma.v25i46.19122. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19122>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2025.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. **O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis – GO, v. 10, n. 3, p. 350–366, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>>. Acesso em 25 de julho de 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Coordenação: Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos. Curitiba: Editora Positivo, 2010-a.

FERREIRA, Fabiana Patrícia. **A Grécia antiga**. Lisboa: Edições. v. 70, p. 3, 1992. Disponível em: <<https://www.editoraopirus.com.br/uploads/bh/materiais/historia/bh-historia-6-ano-5f628fbb9dab1.pdf>>. Acesso em 30 de maio de 2025.

FERREIRA, José Ribeiro. **Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas**. In: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu (orgs.). **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. p. 11-45. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10316.2/31541>>. Acesso em 4 de abril 2025.

FINLEY, Moses I. **Democracia Antiga e Moderna**. Trad. Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Título original: *Democracy Ancient and Modern* (EUA, 1973).

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **A moeda na Grécia arcaica e clássica – séculos VII a IV a.C.: Arqueologia e mudança cultural**. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 14: 67-83, 2004. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revmae/article/view/89631/92445>>. Acesso em 1 de junho de 2025.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 2. ed. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FREITAS, S. C. de; FIGUEIRA, F. L. G. **Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996**. HOLOS, Ano 36, v.7, e10061, 2020. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>>. Acesso em 31 de julho de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Álvaro Lorencini. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Título original: *La pédagogie: Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (Montreal, 1996)

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. **Para uma imagem não deformada do trabalho científico**. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125–153, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Organização de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Título original: *Quaderni del Carcere. Volume 2: Gli intellettuali. Il principio educativo. Il giornalismo*. (Turi, 1929-1935).

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Formato: epub. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Título original: *Quaderni del Carcere. Volume 3: Machiavelli. Note sullo Stato e sulla politica.* (Turi, 1929-1935).

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos.** Vol. 1. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976. Título original: *Scritti Politici* (Cidades da Itália, 1910-1926).

HOBBSAWM, Eric. **Renascendo das cinzas.** In: BLACKBURN, Robin (org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. p. 255-270. Título original:

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** Tradução de Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Título original: *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen* (Berlin, 1936).

JINKINGS, Ivana. **Notas à Edição.** In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. 4ª. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. Título original: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (Paris, 1844).

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda.** Tradução: Mário R. da Cruz. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas). Título original: *The General Theory of Employment, Interest and Money* (Londres, 1936).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Título original: *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor* (Barcelona, 2019).

LIMA, Antônio José Araújo. **O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau.** In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Editora Realize, 2015. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA6\\_ID6556\\_16082015154402.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID6556_16082015154402.pdf). Acesso em 2 de abril de 2025.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** Tradução de Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título original: *Two Treatises of Government* (Inglaterra, 1689/1690).

LORENZ, Konrad. **Os fundamentos da etologia.** Tradução de Pedro Mello Cruz e Carlos C. Alberts. São Paulo: UNESP, 1995. Título original: *The Foundations of Ethology*, (Nova York; Viena; 1978).

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** 13. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

MARS, Amanda. **Chomsky, Rushdie, Steinem e outros 150 intelectuais reivindicam o direito de discordar nos EUA**. Plataforma: El País. Data da publicação: 7 de julho de 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/cultura/2020-07-08/chomsky-rushdie-steinem-e-outros-150-intelectuais-reivindicam-o-direito-de-d discordar-nos-eua.html>>. Acesso em 20 de julho de 2025.

MARTINHO, Marcelo. **Dionísio da Trácia, Arte**. Letras Clássicas, São Paulo, v. 11, p. 153-179, 2007. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/82556/85531>>. Acesso em 31 de julho de 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestar Fernandes. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Título original: *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (Berlim, 1859).

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Supervisão editorial: Mario Duayer. Tradução: Mario Duayer; Nélio Schneider, com colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. Título original: *Ökonomische Manuskripte* (Londres, 1857/58).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. 4ª. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. Título original: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (Paris, 1844).

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital**. 3ª. ed. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Título original: *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie* (Hamburgo, 1867).

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões**. Tradução: José Barata-Moura. Lisboa: Avante, 1982. Título original: *Instructions for the Delegates of the Provisional General Council. The Different Question* (Londres, 1866). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em 30 de julho de 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. Título original: *Die deutsche Ideologie: Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* (Bruxelas, 1845/1846).

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Coordenação Editorial: Jorge Breogan e João Ricardo Soares. São Paulo: Sunderman, 2017. Título original: *Manifest der Kommunistischen Partei* (Londres, 1848).

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Navegando Publicações. Campinas: Navegando, 2011. Título original: *Critique de L'education et de L'enseignement* (Paris, 1976).

MOSSÉ, Claude. **Atenas: A história de uma democracia**. Tradução: João Batista da Costa. 2ª. ed. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 1982. Título original: *Histoire D'Une Démocratie: Athènes* (França, 1971).

NEIVA, Leonardo. **Desde o tempo de Galileu, negação da ciência passou do campo religioso para o político, diz astrofísico**. Plataforma: BBC News Brasil. Data da publicação: 30 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52803301>>. Acesso em 20 de julho de 2025.

OLIVEIRA, Bruno José Cruz. **Políticas sociais, neoliberalismo e direitos humanos no Brasil**. *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 5, n. 9, p. 175–183, 2010. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3478/3772>>. Acesso em 23 de julho de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17ª. ed. revista e ampliada. 4ª. reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Título original: *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique* (Paris, 1958). Disponível em: <<https://ia800309.us.archive.org/5/items/PERELMANChaïmOLBRECHTSTYTECALucie.TratadoDaArgumentacaoANovaRetorica/PERELMAN%2C%20Chaïm%3B%20OLBRECHTS-TYTECA%2C%20Lucie.%20Tratado%20da%20Argumentacao%20-%20A%20Nova%20Retorica.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 2025.

PLATÃO. **A República**. Tradução, introdução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Título original: *Politeia (Πολιτεία)* – manuscrito escrito por volta de 380 a.C. e 370 a.C. em Atenas. Disponível em: <<https://literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=139024>>. Acesso em 1 de julho de 2025.

\_\_\_\_\_. **Fédon**. Introdução, versão do grego e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva, 1988. Título original: *Phaidōn (Φαίδων)* – manuscrito escrito por volta de 380 a.C. e 370 a.C. em Atenas. Disponível em: <<https://cful.letras.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2022/03/Fedon-traducao-Maria-Teresa-Schiappa-de-Azevedo.pdf>>. Acesso em 1 de julho de 2025.

\_\_\_\_\_. **Protágoras**. Adapt. de Olga Pombo a partir da trad. de Ana da Piedade Elias Pinheiro. Lisboa: Relógio d'Água, 1999. Título original: *Prōtagóras (Πρωταγόρας)* – manuscrito escrito por volta de 390 a.C. e 380 a.C. em Atenas. Disponível em: <<https://blogdephilosophia.files.wordpress.com/2015/06/platc3a3o-protagoras.pdf>>. Acesso em 31 de julho de 2025.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. v. 1. 311. ed. Coleção Filosofia. São Paulo: Paulus, 1990.

REIS, Maria Dulce. **Democracia grega: a antiga Atenas (Séc. V a. C.)**. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 45–66, jan./jun. 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/download/17648/13398>>. Acesso em 13 de abril de 2025.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. Tradução: Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Título original: *The demon-haunted world. Science as a candle in the dark* (Nova York, 1995).

SAVIANI, Dermeval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/43520>>. Acesso em 22 de julho de 2024.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>>. Acesso em 30 de julho de 2025.

SEBRAE; DIEESE. **Anuário do trabalho na micro e pequena empresa: 2013**. 6. ed. Brasília: SEBRAE; DIEESE, 2013. Disponível em: <[https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20Na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa\\_2013.pdf](https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20Na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa_2013.pdf)>. Acesso em 6 de março de 2025.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009. Título original: *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism* (Nova York, 1998).

SILVA, Manuel Carlos. **Classes Sociais: condição objectiva, identidade e acção colectiva**. Ribeirão: Húmus, 2009.

SILVA, Maria de Fátima. **O trabalho feminino na Grécia Antiga: lenda e realidade**. Classica (Brasil), v. 20, n. 2, p. 182-201, 2007. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/144/134>. Acesso em 1 de junho de 2025.

VASCONCELLOS, Fábio. **Patrimônio médio de deputado federal é 62 vezes maior que o dos brasileiros**. Plataforma: ReDem. Análises de Conjuntura. Data da notícia: 11 de julho de 2025. Disponível em: <<https://redem.tec.br/patrimonio-medio-de-deputado-federal-e-62-vezes-maior-que-o-dos-brasileiros/>>. Acesso em 25 de julho de 2025.

VIEIRA, Paulo Eduardo. **A Gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 166–183, jan./abr. 2018. ISSN 1984-9605. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652004/17702>>. Acesso em 7 de abril de 2025.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 5. n. 1. Págs. 9-20. Data da publicação: 12 de abril de 2010. Disponível em <<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>>. Acesso em 18 de março de 2025.