

EDUCAÇÃO CRÍTICA E IDEOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: COLOCANDO OS PINGOS NOS 'IS'

CRITICAL EDUCATION AND IDEOLOGIZATION OF EDUCATION: PUTTING THE DOTS ON THE 'IS'

EDUCACIÓN CRÍTICA Y IDEOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: PONER LOS PUNTOS SOBRE LAS "ÍES"

Eduardo Henriques¹

Resumo: Esse artigo discute o lugar do ideário ideológico nas salas de aula brasileiras. Para tanto, principiar-se-á a argumentação no posicionamento adversativo de duas frentes nocionais concernentes à questão: a primeira será a Educação Crítica, entendedora do fazer humano como ideológico, enquanto a segunda é a Ideologização da Educação, defensora da *práxis* educadora como neutra e neutralizadora. De antemão, clarifica-se essa discussão como fiduciária da Teoria Dialógica do Discurso, defensora das ações humanas como signos e desses como materialidade ideológica. Logo, assumindo essa corrente teórica, recorre-se, ainda, à Freire (2011) para abalizar o lugar da ideologia na experiência escolar, arguindo não só sua presença, mas seus efeitos, pois, o cerne da questão deve ser se a ideologia orientada às escolas promove inclusão e cidadania ou marginalização e violência. Portanto, consoante às epistemologias de Bakhtin (1990) e Volochinov (1988), sobre ideologia, e de Bourdieu (1989) e Saint Martin (2003), acerca da escola, pretende-se desvelar a falácia do Paradigma da Neutralidade e seus nefastos efeitos à formação escolar. Em contrapartida, advogar-se-á uma *práxis* formativo-crítica e vocacionada à construção coletiva de um estatuto societário cidadão, em oposição às vivências escolares impositivas de modelos normativos obedientes a *status quo* ratificador de perversas assimetrias sociais.

Palavras-chave: Educação Crítica. Ideologia na Educação. Dominação Escolar. Teoria Dialógica do Discurso. Bordieu.

Abstract: This article discusses the place of ideological ideas in Brazilian classrooms. Therefore, the argumentation will begin in the adversarial position of two notional fronts concerning the issue: the first will be Critical Education, understanding of human doing as ideological, while the second is the Ideologization of Education, defender of the educating praxis as neutral and neutralizing. Beforehand, this discussion is clarified as a fiduciary of the Dialogic Theory of Discourse, which defends human actions as signs and of these as ideological materiality. Therefore, assuming this theoretical current, we also turn to Freire (2011) to support the place of ideology in the school experience, arguing not only its presence, but its effects, since the crux of the question should be whether the oriented ideology to schools promotes inclusion and citizenship or marginalization and violence. Therefore, according to

¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, membro do Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguística (UFPE), realizando estudos na linha “Análise de práticas de linguagem no campo do ensino”, membro do Grupo de Estudos do Texto – GESTO (UFPE), atuando na linha “Texto e enunciação”, e investigador colaborador do Grupo de Pesquisa em Educação Literária – GPEL/UFPE. E-mails: eduardohenriquesdearaujo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0824-4494>.

the epistemologies of Bakhtin (1990) and Volochinov (1988) on ideology, and of Bourdieu (1989) and Saint Martin (2003) on school, it is intended to unveil the fallacy of the Neutrality Paradigm and its harmful effects to school training. On the other hand, it will advocate a formative-critical praxis aimed at the collective construction of a citizen societal statute, in opposition to the imposing school experiences of normative models obedient to the status quo ratifying perverse social asymmetries.

Keywords: Critical Education. Ideology in the Education. Scholar Domination. Dialogic Discourse Theory. Bourdieu.

Resumen: Este artículo analiza el lugar de las ideas ideológicas en las aulas brasileñas. Por tanto, la argumentación partirá de la posición contradictoria de dos frentes nocionales sobre el tema: el primero será la Educación Crítica, entendiendo el hacer humano como ideológico, mientras que el segundo será la Ideologización de la Educación, defensora de la praxis educativa como neutral y neutralizadora. De antemano, esta discusión se aclara como fiduciario de la Teoría Dialógica del Discurso, que defiende las acciones humanas como signos y de estas como materialidad ideológica. Por tanto, asumiendo esta corriente teórica, recurrimos también a Freire (2011) para sustentar el lugar de la ideología en la experiencia escolar, argumentando no solo su presencia, sino sus efectos, ya que el núcleo de la pregunta debería ser si la ideología orientada a las escuelas promueve la inclusión y la ciudadanía o la marginación y la violencia. Por tanto, de acuerdo con las epistemologías de Bakhtin (1990) y Volochinov (1988) sobre ideología, y de Bourdieu (1989) y Saint Martin (2003) sobre la escuela, se pretende desvelar la falacia del Paradigma de Neutralidad y sus nefastos efectos sobre la educación. formación escolar. Por otro lado, abogará por una praxis formativo-crítica orientada a la construcción colectiva de un estatuto de sociedad ciudadana, en oposición a las experiencias escolares imponentes de modelos normativos obedientes al statu quo ratificando asimetrías sociales perversas.

Palabras-clave: Educación Crítica; Ideología en la Educación; Dominación Escolar. Teoría del discurso dialógico. Bourdieu.

Para início de conversa...

*“Ô, meu corpo,
Faça de mim
Um homem que questiona”
(Franz Fanon)*

A educação escolar no Brasil tem por germinal as instituições europeias de instrução e formação, cujos fins práticos foram igualmente transportados à realidade do maior país da América do Sul. Assim, da mesma forma como as suas irmãs mais velhas do outro lado do Atlântico, as escolas brasileiras estão a serviço de um projeto estatal de construção societária, o qual é fruto dos anseios das elites que capitaneiam o Estado em seu favor.

Justamente por isso, a história da escola não se dissocia dos capítulos escritos por essas elites: educação para homens abastados e brancos, depois para mulheres abastadas e brancas, criação da escola operária para homens brancos e desvalidos, depois para mulheres

brancas e desvalidas, popularização da educação operária para brancos e não brancos... Toda essa caminhada se fez em paralelo às mudanças do sistema econômico e dos modelos de produção, em uma clara aliança entre as políticas públicas para a educação e o atendimento às demandas produtivas do país, sendo mediados pelo Estado.

Isso em virtude de que a dominação exercida por uma oligarquia financeira de Estado, patrocinadora inclusive do corpo humano desse Estado, agencia as políticas públicas de educação em favor de suas demandas. Essa perspectiva se alicerça na compreensão de que a sociedade se organiza a partir de uma sintaxe opositiva, a qual se engendra na dualidade "entre dominantes e dominados, aquela que, fundada na divisão do trabalho de dominação, opõe, no seio da classe dominante, dois princípios de dominação, dois poderes, dominante e dominado, temporal e espiritual, material e intelectual, etc." (BOURDIEU, 1979, s/p). Assim sendo, transpondo à realidade educacional, tal dicotomia se vivifica em outra ordenação adversativa, em que se tem "num polo os empresários da indústria e do comércio, no outro polo, os professores e os intelectuais" pensando os interesses que a escola deve assumir (SAINT MARTIN, 2003, p.23).

Acerca dessa classe dominante que orchestra o Estado, Bourdieu (1980) a descreve como advinda de um coletivo de princípios de legitimação de frentes diversas e, não raro, dispersas, as quais costumam ser a proveniência de uma família aristocrática ou burguesa tradicional, com exitosa experiência escolar adquirida em instituições renomadas e exclusivas, sucesso econômico de berço e de aquisição, certa inclusão em redes econômico-financeiro-administrativas e familiaridade com as instituições e instâncias do Estado. Logo, esse seletivo extrato social privilegiado tende a impor às empresas, aos bancos, à administração pública e, também, às escolas os seus ideários e as suas cobiças, submetendo a sociedade às consequências – positivas e negativas, socializadas e restritas – do comportamento da máquina pública sob influência dos objetivos metodologias dessa classe dominante (BOURDIEU, 1980).

Por sua vez, a manutenção dessa ordem não é tão simples o quanto parece, já que ela não é genuína ou orgânica, mais sim forçosa, imposta. Entretanto, para evitar um contexto contestatório, às elites foi imperativa a criação de estruturas de normalização de seus privilégios e de alienação de sua culpa no flagelo dos dominados. Nesse horizonte, "essa dominação somente podia ser mantida porque se fazia reconhecer, fazendo desconhecer o arbitrário que estava em seu fundamento" (SAINT MARTIN, 2003, p.24), o que demandava a indução de uma sociedade calcada na resiliência, abnegada à condição que desfruta ou crente

em uma prosperidade condicionada não em revoluções, mas na luta pela ascensão dentro do sistema vigente. Por isso, a escola tem majestoso papel nesse projeto, já que a educação tem o poder de levar os estudantes à construção de percepções de si, do outro e do mundo tanto críticas quanto acríicas, estando nas mãos dos professores e dos especialistas operadores do currículo e das orientações teórico-metodológicas a responsabilidade pela decisão sobre qual a função da escola dentro dessa celeuma social.

Por conseguinte, é anuindo o postulado de Bourdieu (1980, p.7) de que "não se pode contar com os patrões, os bispos ou jornalistas para que louvem a cientificidade ou divulguem os resultados de trabalhos que revelam os fundamentos ocultos de sua dominação", haja vista que suas consciências e/ou seus empreendimentos, constantemente, são assaltados pelos direitos do patrocínio, urgencia-se que a comunidade educadora assumira esse ofício sobre si e para si mesma. Ou seja, ao educador e pesquisador cabe "primeiramente revelar a dominação e as formas menos visíveis dessa dominação, demasiadamente ocultas pelo senso comum" (SAINT MARTIN, 2003, p.23), a fim de que, consumada essa etapa, seja possível afiançar à práxis educadora as ações de desvelo, combate e resistência à dominação e ao escrutínio da dignidade cidadã universal.

Da ideologia, do ideológico e da neutralidade...

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
Mas na palavra,
No trabalho,
Na autorreflexão”
(Paulo Freire)*

A Teoria Dialógica do Discurso consiste em um agrupamento de estudos nocionais do chamado Círculo de Bakhtin. Para esses teóricos, todas as ações humanas são motivadas, instauram e incitam discursos, pois se dão por signos, de forma que a totalidade do comportamento humano é germinado, é afetado e é (re)produtor de ideologias (BAKHTIN, 1990). Sendo assim, “verifica-se a chancela do caráter ideológico de tudo aquilo que os sujeitos realizam ao longo de suas vidas, haja vista que são motivados tais quais incentivam atitudes terceiras em diálogo com os ideais que as corporificam e subjazem” (HENRIQUES, 2019, p.474).

Ou seja, em virtude de que a inteireza do que existe no mundo é signo e que “tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia” (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 32), há ideologia(s) por e sobre quaisquer realizações humanas, faltando a essa compreensão tão somente a natureza intocada. Por sua vez, entende-se que “a ideologia é um elemento da estrutura da formação social, uma das partes em que se subdivide a sua superestrutura, que é determinada, ainda que indiretamente, pela base econômica” (NARZETTI, 2013, p.369).

A partir desse entendimento, compreende-se que “a realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica” (VOLOSHINOV, 1979, p.22). Por conseguinte, essa superestrutura não está, no plano do real, dissociada da vivência cotidiana de todos, pois, como ressalta Faraco (2006, p.46), ela materializa “[...] o universo dos produtos do ‘espírito’ humano”, as “formas da consciência social” e, ainda, “[...] o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”. Dessa forma, a vida humana é experienciada ideologicamente, por meio de atravessamentos ideológicos, bem como da produção, reprodução e seleção de ideologias para anuir e/ou para confrontar, de maneira que a(s) ideologia(s) não é um bloco monolítico, mas sim a uma realidade plural, construída e vivenciada no cotidiano (VOLOSHINOV, 1979).

Assim sendo, tem-se aclarada a inviabilidade de aceitação de uma neutralidade no dizer, no fazer e no ser, haja vista inexistir a possibilidade de isenção ideológica. Justamente por isso, o Paradigma da Neutralidade, “que se diz embasar tal posicionamento imparcial, consiste em falácias, proposições mentirosas, discursos cuja intenção é ludibriar a população brasileira” (HENRIQUES, 2019, p.474). Isso em função de que se constata impassível a distinção da ideação e do agir da consciência, da cognição e da composição social das materialidades ideológicas, já que a ideologia tanto age sobre quanto é produto do trabalho intelectual humano, seja qual for a ideologia assumida e a temática abalizada (BAKHTIN, 1990).

Consoante o averbado, portanto, ao se defender a existência de um ser, de um agir e de um fazer ideologicamente neutros, “na realidade, o que se assume não tem nada a ver com equanimidade ou apartidarismo, mas sim com um vestir do cinismo para coadunar com axiologias assimétricas delineadoras de privilégios para uns (poucos) em detrimento da opressão de outros (muitos)” (HENRIQUES, 2019, p.474-475). Nesses termos, a negação à(s) ideologia(s) como um discurso de neutralidade, por fim, consiste em uma prática ideológica de enganação e alienação, capaz de induzir as pessoas a assumirem posicionamentos

ideológicos sem o fazerem autônoma e criticamente. Com isso, transpor às escolas esse tipo de discurso significa alienar a formação estudantil de sua agência crítica, negando a recepção devida aos conteúdos e o processamento necessário à efetiva construção autoral de conhecimento.

Por derivação, ao averbar sobre si uma neutralidade, o sujeito assume, porém, uma estratégia ideológica de endosso a uma posição alicerçada na omissão da responsabilidade por esse tomada de partido, bem como sofre os efeitos que a capilarização desse horizonte ideológico causa à sociedade (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Então, clarifica-se que decidir esconder a perspectiva ideológica a qual se filia não torna sujeito algum neutro, apenas explicita sua covardia e o posiciona como agente alienador e indutor do fingimento de que determinada ideologia consiste numa pretensa neutralidade preponderante no senso comum.

Dessa forma, vale salientar que há presença de ideologias em tudo o que se diz, mas também em tudo o que se faz e como se faz, incluindo-se quaisquer gestos, posicionamentos, tomadas de decisão, deliberação e/ou isenções *etc.*, haja vista que todos eles operam sentidos dialogados entre os sujeitos e os levam a entendimentos que consensuem ou dissensuem com suas visões de mundo (FOUCAULT, 2008). Por isso, deve-se ter em primazia a certeza de que toda ação humana constrói significados e é construída por outros significados que antecederam esse agir, já que toda atitude diz de si sobre algo e todo dizer é resposta a outros antecessores e será respondida por dizeres posteriores (BAKHTIN, 1990). Logo, ao estabelecer diálogos entre pontos de vista, “não existe manifestação alguma do ser humano não vinculada aos juízos de valor, às crenças, à moral, à ética, aos objetivos, aos pontos de vista, aos ideais e às avaliações de seus autores – sempre em diálogo com autorias outras, do plano da cultura” (HENRIQUES, 2019, p.476), evidenciando sua natureza atravessada por ideologia(s).

Portanto, ao nitidificar que o discurso da neutralidade ideológica não passa de uma urdidura axiológica, ou seja, uma posição ideológica por si só, Faraco (2003) a expõe como uma estratégia cínica de mobilização de anuências em favor de um ponto de vista em detrimento de outro(s). Com isso, promovendo um engajamento alienado, tem-se a manipulação da sociedade por meio da acriticidade e da enganação, o que, inequivocamente, não deve participar da práxis educacional escolar. Logo, a questão fundante à boa educação não consiste em se há ideologia(s) nessa(s) experiência(s), mas em como essa(s) ideologia(s) são levada(s) aos estudantes, em como a pluralidade ideológica é dada a saber, em como a(s)

ideologia(s) opera(m) sobre a escola, a sua comunidade e o mundo além de seus muros: promovendo dignidade cidadã e inclusão ou violência física, simbólica, discursiva, institucional e marginalização?, como bem pondera Freire (2011).

Da dominação escolar e do sofisma da cidadania...

*“O intelectual existe para criar o desconforto.
É o seu papel.
E ele tem que ser forte o bastante sozinho
Para continuar a exercer esse papel.
Não há nenhum país mais necessitado,
De verdadeiros intelectuais no sentido que dei a essa palavra,
Do que o Brasil”
(Milton Santos)*

Ainda que a escola brasileira do século XXI seja pautada pela autonomia docente e pela democratização do acesso, do currículo, da gestão e das teorias e metodologias didático-pedagógicas, não se pode considerar equivocada a sua leitura como uma instituição de dominação pelo Estado e pela elite social que capitaneia a gerência estatal. Segundo essa perspectiva da escola como instrumento dominador da sociedade, Saint Martin (2003, p.24) assinala, veementemente, que a instituição escolar “contribui para a reprodução desta dominação. A escola transforma, com efeito, aqueles que herdaram daqueles que merecem, e dá uma garantia irrecusável, em razão de sua aparente neutralidade social, à reprodução das relações sociais de dominação”.

Isso em virtude de que o fazer escolar gira em torno de objetivos bem delineados por meio de políticas públicas para a área, as quais se materializam nos currículos, nos instrumentos avaliadores e nas expectativas criadas pelo Estado na sociedade acerca dos efeitos que a escolarização deve proporcionar às pessoas. Logo, visto que há uma elite dominadora que, através de seu poder aristocrático, oligárquico, burguês e capital agencia o Estado em seu benefício, as orientações e finalidades expressas nos documentos educacionais expedidos pelas instâncias estatais culminam, com efeito, por coadunar com os interesses do grupo dominador para com os dominados.

Por isso, conforme frisa Bourdieu (1989, p.14), a fim de agir em oposição e resistência à ideologia dominadora que coopta a escola como seu instrumento capaz, urge que se

abandone o “mito da escola libertadora”, haja vista que essa realidade não é essencial à escola, mas possível. Em sendo uma possibilidade e não a sua essência, a educação escolar como vetor de transformação, emancipação e libertação é uma materialidade passível de ocorrência quando assumida inegociavelmente pela comunidade escolar, buscando construir percursos de liberdade e de libertação de si para si, a fim de, posteriormente, inspirar a outrem práticas semelhantes.

Assim sendo, descortinar a face dominadora da escola em oposição à sua possibilidade libertária consiste em “perceber a instituição escolar na verdade de seus usos sociais, em outras palavras, como um dos fundamentos da dominação e da legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1989, p. 14). E mais, Saint Martin (2003, p.25) complementa que as instituições escolares “realizam de maneira particularmente marcante um trabalho de imposição ou de dominação simbólica, pelo qual procuram principalmente fazer reconhecer como legítima a separação [...] a elite e os excluídos”. Isso se verifica não apenas pelas formas de acesso – concurso para escolas com altos investimentos públicos, elevados índices de avaliação, volumosos coeficientes de estudantes aprovados em vestibulares e concursos *etc.* –, mas também pela engenharia curricular como designadora dos lugares sociais que estão destinados ao alunado.

Sobre isso, percebe-se que o Estado dicotomiza experiências escolares ao manter, à revelia das demais, algumas instituições de grande renome, reconhecidas como a elite escolar nacional, como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o Colégio de Aplicação da UFPE, no Recife, cujas trajetórias da fundação até o ano de 2020 foram marcadas por um sistema de acesso via concurso público. Esse meio de ingresso é demasiado desigual, já que a seleção se faz mais exitosa àqueles que, por deterem situações socioeconômicas privilegiadas, provêm de escolas privadas de boa qualidade, associando os estudos escolares aos cursinhos para concursos e a professores particulares e bancas de reforço. Tal realidade admissional evidencia o público-alvo para o qual foram pensadas e são mantidas essas escolas, em detrimento da realidade muito mais modesta, quando não precária e penosa, das instituições que compõem as redes escolares municipais, estaduais e federais destinadas ao acesso universal irrestrito e incondicionado. Com isso, explicita-se que o vigente modelo escolar brasileiro “permite a manutenção da ordem simbólica e social”, ou seja, do *status quo*, de maneira que a elite angaria condições de se manter no posto que ocupa, qual também imprime limitações à formação intelectual de seus dominados, intentando evitar que existam

contestações à ordem estabelecida – e até mesmo a percepção dessa ordem e do que ela erige (SAINT MARTIN, 2003, p.25).

Pelo exposto, observa-se que há uma sintaxe ideológica organizando a escola de cada grupo social, de maneira que as unidades privilegiadas pelo sistema público “recebem uma parte preponderante de alunos provenientes da classe dominante, preparando-os para as carreiras de maior prestígio na alta administração, na indústria, no setor bancário”, por exemplo (SAINT MARTIN, 2003, p.25). Por outro lado, as escolas direcionadas às classes dominadas, média e baixa, afixam possibilidades de futuro mais modestas para seus estudantes, considerando-os vitoriosos quando obtêm ingressos em cursos politécnicos, tecnológicos e mesmo universitários de menor prestígio, ou seja, menor interesse das elites, como Filosofia, Letras, Administração, Pedagogia e Educação Física. Portanto, essas escolas de discentes das camadas mais populares da sociedade estão “preparando-os frequentemente para os postos de execução, de tecnólogos, de quadros de nível médio, de professores do ensino fundamental e médio” (SAINT MARTIN, 2003, p.25), da mesma forma que igualmente os estão limitando em sua formação, a fim de garantir que, efetivamente, não ultrapassem o lugar social afixado para eles pela ideologia dominante materializada na educação.

Evidentemente que a generalização desse quadro seria errônea. Todavia, a argumentação se baseia no que as políticas públicas afixam para essas escolas e não em suas realidades cotidianas. Nessas, evidentemente, encontram-se casos de resistência em que outras ideologias atravessam o ambiente escolar e dialogam realidades, levando a comunidade dessas instituições a perceberem a si, ao outro e ao mundo de modo multifacetado e heterogêneo, o que possibilita uma postura crítica e autônoma seja na anuência seja na contestação do *status quo*.

A propósito da autonomia e de ideologia(s) que faça(m) defesa ao desenvolvimento dessa postura dos sujeitos, faz-se primaz salientar que ela é basilar à noção de exercício cidadão postulado na Constituição de 1988, a qual advoga que a finalidade da própria educação é a promoção de uma formação para a vida cidadã autônoma, conforme presente na LDB. Isso orienta a interpretação de leitores menos sensíveis e mais desavisados à crença de que a experiência escolar por si só é uma vivência cidadã e produtora de cidadania, quando, na realidade, ela somente é capaz dessa natureza e empreendimento quanto exorta sua comunidade à construção de interações reflexivo-críticas com o mundo. Nesses termos, a submissão à dominação escolar como experiência de forja do cidadão dominado exemplar aos

fitos da ideologia dominante não apenas confronta a vocação libertadora e libertária mítica da escola, como a reduz a instrumento de (re)produção e manutenção de um arranjo societário assimétrico, em que dominadores desfrutam do coletivo do que é negado aos dominados, mas produzido e/ou pago por eles.

À luz do averbado, a escola enquanto experiência de construção da cidadania e da formação de cidadãos livres, autônomos e conscientes é antagônica ao seu agenciamento a serviço da secção social entre dominantes e dominados. Essas duas possibilidades de experiencição educacional consistem, frise-se, em orientações ideológicas sobre o trabalho e o objetivo de educar, dissociadas positivamente em função de seus propósitos serem, respectivamente, para a cidadania a liberdade democrática e para a dominação a exploração legalizada. Portanto, reconhecer os espaços das ideologias nas escolas e que elas próprias são ideologizadas e ideologizadoras, exorta à comunidade a escolha por que caminho educacional almeja para as suas instituições e que tipo de formação deseja possibilitar aos seus estudantes no processo de construção de conhecimentos: aquela que os permite empreender seus futuros ou a que os prepara para onde querem que eles nunca deixem de estar?

Da educação crítica ou da educação propriamente dita...

10

*“Quem não se movimenta,
Não sente as correntes que o prendem”
(Bell Hooks)*

*“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente
Da história e do seu papel.
Recusa-se acomodar-se.
Mobiliza-se,
Organiza-se
Para mudar o mundo”
(Paulo Freire)*

Sendo o propósito da educação tornar melhor a vida das pessoas, levá-las a deter consigo saberes, conhecimentos, competências e habilidades que as possibilitem acessar experiências potencializadas de incursão, desfrute, apropriação e produção da cultura, isso significa que é orgânico à educação escolar pautar suas ações na promoção de trabalhos que

auxiliem sua comunidade a se aperfeiçoar, a aprimorar as suas condições de vida em curto, médio e longo prazo, de maneira sólida e baseada na cidadania.

Por conseguinte, tem-se por premissa o pensamento de Paulo Freire sobre essa questão: “quando falo em educação, falo em intervenção” (FREIRE, 1997, p.74-75). Vivenciar a escola deve, portanto, significar, dentre outros sentidos, adentrar um universo de conteúdos da cultura que munam os sujeitos-educandos de maiores condições de dignificar suas vidas, as vidas dos outros e ao próprio ambiente societário. Assim, para que seja possível tal empreendimento, carece-se de que o contexto vivido seja o mais claramente possível percebido pelas pessoas, dando-se, nesse horizonte, a devida importância à percepção dos atravessamentos ideológicos que orquestram a engenharia das verdades e das realidades que compõem a experiência da vida vivida.

Logo, uma educação que reclama para si a posição leviana de neutra, com efeito, escolhe omitir-se desse processo, coadunando com os contextos vigentes, seus problemas e suas positivities, mas sem lançar voo em busca de dialogar melhorias para as vidas das pessoas. Ou seja, uma educação supostamente neutra se alicerça pela experiência conteudística acrítica, a qual apresenta as verdades do mundo como questões naturais, inspirando o conformismo e a aceitação do *status quo*, por mais que ele configure a relação de dominadores *versus* dominados e isso se traduza em marginalização, violência e negação à dignidade humana.

Por sua vez, uma escola que assume suas pautas e escolhe uma perspectiva crítica de ensino vai de encontro à opressão, pois defende o conhecimento como instrumento de consciência de mundo e de leitura das experiências vividas. Essa posição confirma que “a escola não apenas reproduz, mas também contradiz a reprodução. Como professores educadores nós temos que estar engajados num palco de luta permanente” (FREIRE, 1997, p. 75), cuja maior arma não é dizer às pessoas o que fazer, mas sensibilizá-las à compreensão de que o real é fruto de um ponto de vista e que os desafios à cidadania e à dignidade humana são tão ideológicos quanto o próprio estatuto do Estado Democrático de Direito.

Desse modo, quaisquer empreendimentos público ou privado em que a educação escolar “não se institui como crítica não é Educação, sendo, portanto, uma experiência de adestramento cultural, pelo qual se operam as normalizações e homogeneizações engendradas pela normatização do corpo social a serviço do aparato ideológico dominante” (HENRIQUES, 2019, p.481). Isso porque o divergente a esse cenário torna a escola uma esteira de produção de operários comprometidos com um projeto de sociedade “cuja

finalidade é beneficiar os patrocinadores de tal engenharia, deixando à margem do gozo das benesses dessa urdidura todos aqueles que não participam de sua orquestração, ainda que tenham sido e permaneçam orquestrados e subservientes àqueles outros” (HENRIQUES, 2019, p.481), de maneira que não educa, mas apenas adentra a uma obediência de verdades pré-fabricada e postas arbitrariamente.

A partir do exposto, e tomando por bussolar o olhar freireano sobre a escola (1997; 2011), ao não assumir a sua posição ideológica e falsear seus pontos de vista por meio do rótulo da neutralidade, a escola falta com a verdade e com a ética. Assim, ela imprime experiências de construção de conhecimento pelas quais o alunado não é levado a debater as questões que subjazem cada objeto, assunto, método... mas induz a aceitação de meias verdades como absolutas e naturais, já que são apresentadas como “neutras”. Ou seja, essa escola não dialoga e não constrói com os estudantes uma honesta apreciação, uma avaliação alicerçada em pilares diversos (VOLOCHINOV, 1988), a fim de que esses educandos valorem e ponderem as experiências de acesso à cultura e construção de saberes, conhecimentos, competências e habilidades segundo uma franca e autônoma percepção crítica desses conteúdos.

Destarte, uma escola que se mente neutra “nada mais é do que uma essência perversa que autoriza e, ainda mais, opera a marginalização, a exclusão, o apagamento e a exploração das pessoas” (HENRIQUES, 2019, p.481). Isso em virtude de ela não buscar munir seu alunado de um olhar diversificado, de uma forma caleidoscópica de perceber a realidade multifacetada em heterogeneias ideológicas. Então, essa experiência escolar fomenta uma formação dicotômica aos aprendizes, polarizada entre certo e errado, favorável e contrário, quando há uma riqueza de caminhos sendo arvorados a todo instante, com afinidades e divergências, mas que, muitas vezes, almejam objetivos similares. É nesse sentido que figura nodal estimular o estudante a enxergar essa realidade nada homogênea e a construir seus critérios avaliativos para apreciar as diferentes bases ideológicas que atravessam o cotidiano.

Então, essa omissão das instituições escolares tornam seus estudantes passíveis de serem reféns das ideologias dominantes, as quais podem aliciá-los pela alienação e não pela voluntária adesão e concordância. Consequentemente, ao ignorar as materialidades ideológicas e o comportamento dialógico, responsivo entre elas, o estudante mais facilmente pode ser levado a anuir com as verdades absolutas que essa sala de aula supostamente neutra apresenta, sufocando sua criticidade e a sua autonomia de escolha, tornando possível que esse sujeito acabe por advogar em favor, inclusive, de ideologias que o subjagam.

Sobre isso, Henriques (2019, p.481) salienta, “ainda, que, quase sempre, o capataz vem da mesma ninhada do açoitado”. Ou seja, tamanha é a gravidade dessa postura educadora antiética que as suas consequências caminham para a manutenção de “estruturas de verticalização social, culminadas e oriundas da relação opressor/oprimido”, o que acarreta na consolidação dessa relação, “graças ao pacto feito com aqueles oprimidos que terão algum ínfimo benefício ao aceitar judiar da vida, das perspectivas, das possibilidades, dos objetivos e dos sonhos dos seus próprios semelhantes” (HENRIQUES, 2019, p.481).

No concernente ao exposto, entende-se que a escola tem por ofício propiciar a construção de conhecimento, o que faz do seu labor ensinar. Quanto ao ensino, Freire defende que “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (FREIRE, 1980, p.71), ou seja, toda ação da comunidade escolar implica em ações-educadoras, direta ou indiretamente, pois são percebidas pelos alunos como experiências de aprendizado. Com isso, ao não permitir a compreensão da escola e do fazer educacional como ideológicos e ideologizados, a instituição e seus educadores empreendem não uma educação libertadora e fiduciária da cidadania democrática, mas mentirosa, castradora e desejosa da (re)produção de mais massas populares subjugadas às lugares predeterminados pela condição de dominação imposta. Portanto, exorta-se à classe educadora “que não signifiquemos nossas ações por meio de omissões permissivas que respaldam violências, subjugo, opressão e explorações” (HENRIQUES, 2019, p.483), já que “quando a escola não se posiciona contra, naturalmente ela opera a favor desse cenário” (HENRIQUES, 2019, p.481), fazendo com que a falácia da neutralidade seja, trocando em miúdos, uma acovardada tomada de posição, tendo sua abrangência agenciada pelo cooptação de adeptos por meio de práticas antiéticas de alienação ideológica.

Para sintetizar...

*“Por uma educação que nos ensine
A pensar,
Não a abedecer”
(autoria desconhecida)*

Sob a certeza do não esgotamento dessa discussão, porém com o amparo da ciência de que o ora debatido reverbera no olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, o presente

documento compreende haver cumprido o papel primaz de aclarar e escarnecer a falácia da neutralidade. Dessarte, sobremaneira, espera-se esse efeito, notadamente, naqueles que são operários da educação, com vistas à ressignificação de epistemologias e práticas no espelhamento de seus significados para a sociedade. Consequentemente, aspira-se provocar inquietudes e reorientações paradigmáticas acerca dos ecos dessa inverdade no *métier* escolar.

Nesses termos, o que se reclama às comunidades escolares não é uma tomada de partido acerca da ideologização da educação, mas o efetivo reconhecimento de uma realidade irretorquível. À vista disso, sendo a experiência escolar uma vivência da cultura e por ela gerada, gestada e consumada, não é passível de ser realizada sem que aconteça atravessada por ideologias. Por essa razão, todo sujeito é produto e produtor da cultura e em seu fazer tem materializadas bases ideológicas que o atravessam e às quais responde, dialogicamente, em concordância e/ou em dissonância, mas nunca alheio a elas, ainda que podendo não deter ciência desse coletivo ideológico – por fruto de alienação ou não acesso à percepção de suas matrizes em diferenciação a outras (VOLOSHINOV, 1979).

Assim, invalidam-se propostas e realidades educacionais em que são ilustrados saberes, conhecimentos, metodologias, competências e habilidades únicos, quais fossem verdades absolutas acerca de um objeto, de um tema ou de uma experiência. Tal práxis nega a natureza multifacetada do real, a heterogeneidade epistemológica e a diversidade de materiais e métodos que consistem não somente os alicerces das experiências de acesso e construção das intelectualidades conteudísticas, científicas, emocionais, relacionais, culturais, cidadãs e democráticas. Adicionalmente, esse estreitamento de horizonte nos processos de ensino e de aprendizagem rechaça o princípio de que toda ação humana é um fragmento material cuja realidade objetiva, para além do domínio da consciência, caracteriza um signo ideológico (VOLOCHINOV, 1988).

Portanto, estar em uma escola, diante de um professor, ladeado por colegas, em um sistema seriado de alocação e gradação curricular etc. significa experienciar uma materialidade ideológica, o que torna essencial à educação e ao exercício de educar fazer evidente quais as ideologias as quais estão submetidos os seus discentes, sendo bussolar à ética pedagógica e cidadã tal postura.

Logo, não se ideologiza a escola, ela é por si só, organicamente, uma materialidade ideológica e seus reflexos nos alunado e na sociedade são igualmente espelhamentos que refletem e refratam bases ideológicas que atravessam tantos sujeitos de forma singular quanto social, sendo experienciada por suas ações, que as reproduzem e significam, como também

sendo produzidas e atualizadas no tempo e no espaço, assim como é a educação, seus objetivos, seu currículo, sua dimensão física, pedagógica, política e humana.

Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec: 1990.
- BOURDIEU, P. **La distinction**, Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **La Noblesse d 'état**, Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba: Criar, 2006.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- HENRIQUES, E. Se língua é poder, ensinar língua consiste em quê?. In.: MONTENEGRO, R. K. A. **Educação**: possibilidades e caminho. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 513p.
- NARZETTI, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2. p. 367-388, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4646>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação** – A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SAINT MARTIN, M. Dominação Social, Dominação Escolar. **Educação e Realidade**. v. 28, n. 1. p. 21-29. jan/jun. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25659>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- VOLOSHINOV, V. [BAKHTIN, M.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC, 1979.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 4 ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

Recebido em: 22 de agosto de 2021.

Aprovado em: 28 de setembro de 2021.