O CARÁTER DIALÉTICO DA ESCOLA: MECANISMO DE MANUTENÇÃO DA ORDEM VIGENTE OU ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE?

THE DIALECTICAL CHARACTER OF THE SCHOOL: MAINTENANCE MECHANISM OF THE CURRENT OR PRIVILEGED SPACE FOR THE TRANSFORMATION OF REALITY?

Francisco Fernandes Ladeira1, Jaqueline Otone Moreira2, Vilma Monteiro Althoff 3

RESUMO: No decorrer da história, as instituições de ensino geralmente foram utilizadas para reproduzir a ideologia da classe dominante de uma sociedade. Conforme amplamente denunciado pela literatura especializada, através dos chamados “currículos ocultos”, a escola transmite subliminarmente normas e princípios que garantem a manutenção da ordem social vigente. Por outro lado, a educação, enquanto ato político, também pode proporcionar aos alunos as ferramentas conceituais necessárias para desvelar a realidade, contribuindo assim para a transformação da sociedade e para a promoção da emancipação humana. Desse modo, no presente trabalho buscamos refletir sobre o caráter dialético da educação, a partir das leituras de influentes autores que analisaram as instituições escolares como Pierre Bourdieu, Emile Durkheim, Louis Althusser, Paulo Freire, Henry Giroux, Demerval Saviani e François Dubet.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sociedade. Ideologia. Escola. Professor.

ABSTRACT: *Throughout history, educational institutions were generally used to reproduce the ideology of the ruling class of a Society. As widely denounced by the specialized literature, through the so-called “hidden curriculum”, the school subliminally transmits norms and principles that guarantee the maintenance of the social order. On the other hand, the education, as a political act, can also provide students with the conceptual tools needed to uncover reality, thus contributing to the transformation of society and to the promotion of human emancipation. Thereby, in this work we seek to reflect on the dialectical character of education, from the readings of influential authors who analyzed the school institutions like Pierre Bourdieu, Emile Durkheim, Louis Althusser, Paulo Freire, Henry Giroux, Demerval Saviani e François Dubet.*
KEYWORDS: *Education. Society. Ideology. School. Teacher.*

[1] Mestre em Geografia pela UFSJ, Articulista do Observatório da Imprensa, Professor de Geografia do IFES - Campus Vitória.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera.
[3] Pedagoga especializada em Educação da Primeira Infância. Funcionária da Rede Pública Municipal da Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Diante da complexidade do sistema social em que estamos inseridos e no qual, inevitavelmente, nossa subjetividade se constitui, é importante refletirmos sobre o papel que cabe à escola no processo de socialização das novas gerações. Grande parte da sociedade espera que a escola possa ser potencialmente igualitária e transformadora da realidade. Contudo, em muitas ocasiões, o que realmente ocorre é uma educação dualista; isto é, há um ensino destinado à classe dominante, focado na formação intelectual; e outro tipo de ensino, destinado à massa da população, voltado para o trabalho manual. Além disso, para as classes mais abastadas, a escola representa apenas uma parcela de sua formação; enquanto que, para os indivíduos das classes menos favorecidas, a escola é praticamente o único meio formativo sistematizado de que dispõem.Frente a essa realidade, é importante que o professor, responsável pela apresentação de diferentes conteúdos e estratégias pedagógicas, esteja consciente sobre "porquê" e "para quem" os currículos escolares realmente "servem" ideologicamente, posto que toda instituição de ensino tem por alicerce uma visão de ser humano e de sociedade que orienta a sua prática. Nesse sentido, o presente artigo faz uma reflexão sobre o caráter dialético da educação, como reprodutora da ordem vigente ou como mecanismo de transformação da realidade.

Para tanto, apresentamos uma breve retomada histórica da educação, estabelecendo um paralelo com as lutas de classes e a consolidação da burguesia no poder e, posteriormente, realizamos reflexões acerca das funções que cabem à escola cumprir, assim como as várias vertentes ideológicas que se disponibilizaram a analisar essa complexa questão.

Consideramos que a escola não representa somente um espaço de inculcação ideológica e reprodução social, mas também pode atuar como instrumento simbólico na luta de classes que norteia a nossa sociedade capitalista.

EDUCAÇÃO MEDIEVAL E EDUCAÇÃO BURGUESA

Durante a Idade Média, a igreja católica não era apenas a maior proprietária de terras, mas o principal agente controlador da economia, com a produção e venda principalmente de trigo e vinhas, com uma frota mercante própria, disciplina, trabalho organizado e racionalizado. Não obstante, a igreja católica também dominava o sistema educacional. Os monastérios detinham o letramento e a instrução pública em dois níveis. Uma educação destinada a formação dos futuros monges; e outra direcionada à massa da população, não para ensinar leitura e escrita, mas transmitir a doutrina cristã, mantendo as pessoas dóceis conformadas. "Enquanto o escravo e o servo sofriam sob seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus" (PONCE, 2005, p. 87). Já a decadência dos senhores feudais trouxe mudanças radicais na economia e na educação medievais. As paupérrimas vilas existentes até o século X, composta por pequenos artesãos, que igualmente trabalhavam para os senhores feudais, passavam a ter, no início do século XI, um aquecimento no comércio, provocado igualmente por modificações técnicas. Os comerciantes das cidades e burgos, os burgueses, acabaram formando uma classe social que se diferenciava do clero e dos nobres, pagando em dinheiro os tributos aos seus senhores, regulando esses impostos por meio de cartas de franquia. Estas mudanças sociais também refletiram na educação. A igreja se viu forçada a descentralizá-la, criando nas cidades as escolas das catedrais, como uma tentativa de manter sua hegemonia, ainda com uma instrução centrada na teologia. Tais instituições de ensino também eram destinadas aos burgueses e estes exigiam uma instrução condizente com as suas necessidades comerciais. Elas também abririam caminho para a segunda grande conquista dos burgueses: as universidades, como a de Bolonha, com um ambiente intelectual adequado à expansão do comércio e navegação. Estas universidades destinavam-se aos burgueses ricos e alguns nobres. Os filhos de pequenos burgueses frequentavam escolas municipais, altamente custeadas. Aos servos livres dos feudos e aos artesãos que trabalhavam para comerciantes cabia somente a educação religiosa. Em 1522, Lutero, monge alemão que representava a nobreza e a pequena burguesia, funda a igreja protestante, contra a doação de indulgências. No âmbito educacional há uma mudança fundamental, pois ele afirmava que o povo não necessitava de tradutor da palavra divina transmitida pelo clero e, dessa forma, teve como preceito de caridade ensinar a massa ler e escrever. Contudo, apenas uma

leitura direcionada à bíblia, em direção à submissão e à igreja reformada.

Outro setor religioso que se voltou para educação foram os jesuítas. Uma de suas determinações educacionais foi o "Ratio Studiorum", ou seja, a imposição de regras, provas e castigos, com a finalidade de moldar o homem, pois, em cidades já industrializadas como Lião, os seus operários deveriam ser "educados" para obedecerem às autoridades constituídas, para não se levantarem contra os patrões e mantê-los controlados. Com o aumento da demanda no comércio, melhoram-se as técnicas de trabalho. A manufatura e a indústria surgem para agilizar a produção, com o manuseio de máquinas e sua racionalização. Ao mesmo passo, a ciência avança, ressaltada por três filósofos burgueses: Bacon, Descartes e Pascal. Sobre essa época, João Amós Comenius escreve "Bases para rapidez do Ensino", ou seja, um rápido estudo para a massa estar apta a trabalhar (COMENIUS, 1997). A transição do modo de produção feudal para o capitalismo, culminado com a Revolução Francesa, se deu por meio de inúmeros levantes sociais, permeados em ideais de teóricos burgueses como Rousseau, cujos preceitos basearam-se na formação integral do homem e na afirmação da igualdade geral. Entretanto, tal triunfo, em realidade, representou, não o trabalhador, mas a indústria capitalista, não a liberdade da "igualdade geral", mas a da "burguesia liberal". Esta retirou a nobreza e o clero dos poderes político e econômico, extinguindo gradativamente a relação de produção servo-senhor feudal e forçando a migração de grande massa de trabalhadores rurais para as cidades e indústrias.

> O trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. São eles que vão formar o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos, mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência (PATTO, 1999, p. 33).

A educação posterior à Revolução Francesa sofreu influências de teóricos como Basedow (1777), que indicava, já no período de 1774, uma educação dualizada, isto é, uma escola destinada a poucos, que estudariam mais para chegarem mais longe; e um outro tipo de instrução voltada para as massas, com finalidade no trabalho. O teórico Honoré Mirabeau (2018) reforçou este princípio de educação e acreditava ser perda de tempo e dinheiro dispor um maior nível instrucional àqueles que iriam somente trabalhar nas fábricas. Era, dessa forma, contrário a gratuidade do ensino, que deveria ser organizada de acordo com o "futuro econômico" e as "circunstâncias sociais" do indivíduo a que se destinaria. Estaria aí estabelecido, como na Grécia antiga, a separação do trabalho intelectual e manual (PONCE, 2005).

Para justificar o abismo que se configurava entre o aumento de capital burguês e a miséria do proletariado, surgem as ciências humanas. Igualmente, a igreja contribui para naturalizar as diferenças sociais, ou seja, "um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiar sem protestos" (*idem*, p. 156). A escola laica, que resultou dos conflitos entre clero e burguesia, em realidade regulava o ensino religioso ministrado em suas aulas de modo que nunca estavam completamente separados. Se, por um lado, igreja e burgueses possuíam várias divergências, por outro lado, tinham um "inimigo comum": a massa. A visão burguesa do mundo passa a apoiar-se não só na racionalidade econômica, mas científica, no sucesso segundo mérito individual, em que o sujeito racional e ativo representava o homem ideal. Essa visão de mundo e esse ideal iluminista justificariam o fracasso escolar, eliminando os "incapazes" de instrução; os "biologicamente ineptos". Afirmação calculada, pois desconsiderou as reais condições da escola nesse período, em que as crianças que a abandonavam eram as mesmas crianças que a burguesia obrigava a trabalhar para auxiliar no sustento da família.

A introdução da manufatura, da fábrica e de uma produção acelerada, repercutiu nos métodos educativos. Em meados do século XIX, assim como ocorreu na produção em esteiras desenvolvidas por Henry Ford, e pela psicologia científica deste período, o método educacional baseou-se na fragmentação do en-

sino, no soletramento e na memorização com fim na rapidez do ensino para o trabalho.

ESCOLA COMO REPRODUTORA DO *STATUS QUO*

Conforme apontado no tópico anterior, as instituições de ensino geralmente foram utilizadas para reproduzir a ideologia da classe dominante de uma sociedade. Em outros termos, o "projeto de escola" vigente em um determinado contexto histórico está intrinsecamente ligado ao "projeto de poder" existente. Conforme amplamente denunciado pela literatura especializada, por meio dos chamados "currículos ocultos", a escola transmite subliminarmente normas e princípios que garantem a manutenção da ordem social, bem como seus valores classistas, patriarcais e racistas.

> As escolas são colocadas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, com seus portões, grades e muros; com horários estipulados de entrada e de saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas. Ou seja, o sistema educacional vigente acaba refletindo verdadeiras estruturas políticas ditatoriais que produzem cidadãos "adestrados" para servir ao sistema; nesses termos, qualquer metodologia educacional que busque algo diferente será "proibida". [...] Esse foi o modelo que se espalhou pela Europa e depois pelas Américas. Sua principal falha está em um projeto que não leva em consideração a natureza da aprendizagem, a liberdade de escolha ou a importância do amor e das relações humanas no desenvolvimento individual e coletivo (A EDUCAÇÃO PROIBIDA, 2012).

Ao ingressarem nas instituições escolares, os alunos "aprendem" a subjugar seus próprios desejos, a suportar com serenidade frustrações, interrupções de suas aspirações sociais, a se comportarem de maneira passiva e aceitar a multiplicidade de regras, regulamentos e rotinas em que estão inseridos (JACKSON, 1968 *apud* GIROUX, 1986). Para autores de correntes pedagógicas tradicionalistas, como Parsons (1959) e Dreeben (1968), as tarefas apresentadas em sala de aula reproduzem nos estudantes as disposições necessárias para lidar de maneira exitosa com papéis hierárquicos no trabalho e a paciência e disciplina necessárias para se portar de maneira satisfatória em sociedade. De acordo com estes teóricos, as escolas são locais onde os alunos aprendem importantes normas e habilidades inerentes ao convívio social que dificilmente aprenderiam no convívio familiar.

> A escola poderia ser chamada uma preparação para a vida, mas não no sentido comum em que os educadores empregam esse slogan. Pode-se abusar do poder na escola como em outros lugares, mas sua existência é um fato da vida ao qual devemos nos adaptar (JACKSON, 1968 *apud* GIROUX, 1986, p. 74).

Para Durkheim (1978), a sociedade não poderia existir enquanto tal sem que houvesse uma certa heterogeneidade entre os seus membros. Estas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva são perpetuadas, entre outras instituições, pela escola, que tem por função suscitar nos jovens determinados estados físicos e mentais que a sociedade de maneira geral, e o grupo social (casta, classe, família e profissão) em particular, considerem indispensáveis aos seus membros.

> A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de *ser individual*. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de

> toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação. [...] A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis a obra da educação (DURKHEIM, 1978, p. 41-42).

Por outro lado, Althusser (1987) aponta que, por meio de uma educação tecnicista, a escola fornece as condições materiais e ideológicas necessárias para a qualificação e submissão do trabalhador, fatores indispensáveis para o andamento do capitalismo. Segundo o autor, ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, a reprodução da força de trabalho em sociedades capitalistas tende a ser realizada não mais no "local de trabalho" (aprendizagem na própria produção), mas "fora da produção", sobretudo através do sistema de ensino. Concomitantemente a transmissão de técnicas e conhecimentos inerentes ao processo produtivo, a escola também ensina as "regras" que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho, conforme a função que ele esteja "destinado" a ocupar. Bourdieu (2009) adverte que a escola é um poderoso mecanismo de reprodução cultural e representa a solução mais dissimulada para a transmissão do poder, pois o sistema de ensino, sob a aparência de neutralidade, ao construir a ideia de uma sociedade harmônica, tem o efeito apaziguador de tamponar os antagonismos sociais. Ao preservar um conhecimento que os especialistas consideram como válido, a escola confere legitimidade aos saberes de determinados grupos, propiciando formas qualitativamente diferentes de educação a alunos de diferentes origens sociais, facilitando, dificultando e/ou impedindo o trânsito e a permanência desses estudantes no sistema. Desse modo, as instituições de ensino também são responsáveis pelo processo de "socialização para o capital", ao "indicar" e "legitimar" papéis que dominantes e dominados devem ocupar no jogo de relações sociais. Ou seja, estabelecem os parâmetros para a identificação subjetiva e interiorização de determinadas funções e suas normas adequadas, contribuindo assim para assegurar a estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. A educação escolar, no caso dos alunos oriundos de meios socialmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os outros estudantes, das classes menos abastadas, a escola significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.

Elaborada por Baudelot e Establet (1971), a "teoria da escola dualista" denuncia a divisão do sistema educacional em duas grandes redes, diferentes em todos os sentidos: a escola burguesa (voltada para a formação intelectual) e a escola do proletariado (voltada para o trabalho manual). Para os autores, a divisão da sociedade em classes antagônicas explica não somente a existência das duas redes, mas ainda os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos. Além de difundir a ideologia burguesa, a escola, ao reafirmar a divisão social do trabalho, qualificando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual, também busca recalcar a ideologia proletária originada em outras instâncias da sociedade.

Ao analisar como os indivíduos das diferentes classes sociais são estimulados para os estudos, Souza (2017, p. 58) pontua:

> A criança de classe média, afinal, chega na escola conseguindo se concentrar nos estudos, porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura, antes, por estímulo familiar. Como a família também compra seu tempo livre para que possa se dedicar integralmente à escola, a pré-história do vencedor predestinado ao sucesso se completa. Todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social. Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário. Mesmo quando a família é construída com o pai e a mãe juntos, o que é minoria nas famílias pobres, e os pais insistem na via escolar como saída

> da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que ela iria ajudar a mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o decisivo no aprendizado infantil. [...] Como os estímulos à leitura e à imaginação são menores, os pobres possuem quase sempre enormes dificuldades de se concentrar na escola.

Já Barthes (1980) concebe as instituições escolares como responsáveis pela produção e naturalização de mitos, tais como o discurso meritocrático, que, ao não levar em consideração as desigualdades sociais, parte do pressuposto de que todos os indivíduos têm oportunidades iguais, mas somente os mais competentes conseguem o sucesso. Do mesmo modo, inculca-se no aluno com baixo rendimento a ideia falaciosa de que seu desempenho acadêmico é consequência exclusiva de sua falta de empenho, independentemente de fatores extraescolares

> Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de "dons", méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" (BOURDIEU, 2009, p. 311).

Dessa forma, mesmo que se apresente sob os princípios da liberdade, da igualdade, da neutralidade ou como representante dos "interesses da comunidade", a educação em uma sociedade capitalista geralmente busca transmitir valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa. Consequentemente, os diferentes ramos do saber estão comprometidos com a perspectiva pedagógica da dominação, trazendo para o ensino uma pedagogia da discriminação, da indiferença e, sobretudo, uma pedagogia acrítica. Giroux (1986, p. 258) acrescenta que a cultura dominante não está apenas entranhada nas formas e nos conteúdos dos conhecimentos expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que denomina "currículo oculto", isto é, as normas, valores e atitudes, frequentemente transmitidos de maneira tácita por meio das relações sociais no ambiente escolar. Ao enfatizar questões como conformidade a regras, passividade e obediência, o "currículo oculto" representa uma das mais poderosas forças de socialização utilizada para produzir personalidades dispostas a aceitar as relações sociais e as estruturas que governam o mundo do trabalho.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação, enquanto ato político, pode proporcionar aos alunos as ferramentas conceituais para desvelar a realidade, contribuindo assim para a transformação da ordem vigente e para a promoção da emancipação humana. Althusser (1987) aponta que os aparelhos ideológicos de Estado (sobretudo a escola) podem tanto reforçar a hegemonia da elite econômica quanto podem se constituir em lugares e meios para o desenvolvimento da luta de classes no plano discursivo/simbólico. Sobre o caráter dialético da educação, Paulo Freire (1985, p. 167-168) esclarece:

> A educação tanto pode orientar-se em torno de um sonho de conservação do mundo, da realidade tal qual ela está (e nesse sentido a educação ajudará os interesses da dominância), ou ela pode orientar-se no sentido da transformação da realidade, o que a levará a trabalhar contra os interesses da dominância. [...] Enquanto a hegemonia dominante pretende opacificar a percepção da massa popular com relação ao diálogo concreto tal qual está sendo, o papel de quem sonha com a transformação da sociedade é exatamente o de desopacificar a consciência para desnudar a realidade tal qual ela está.

Ainda segundo Freire (1988; 1996; 2001) podemos pensar que, a partir de uma prática pedagógica libertadora, o espaço escolar pode se constituir em *locus* privilegiado para a construção de mecanismos e discur-

sos contra-hegemônicos. Para isso, é fundamental que a sala de aula propicie as condições necessárias para uma autêntica situação gnosiológica, isto é, promova a contínua construção de novos conhecimentos. Não há prática sem teoria e tampouco teoria sem prática. Ambas são indicotomizáveis. A reflexão sobre a prática ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma nova significação ao ser iluminada por uma teoria. Faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a "pensar certo", o que significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Contudo, "uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (FREIRE, 1996, p. 30). Trata-se de um saber dinâmico, provisório, que "se indaga" e "se duvida" constantemente (FREIRE e FAUNDEZ, 1985). O professor não pode ser "transmissor" de saberes e o aluno simples reprodutor de ideias alheias (prática conhecida como "educação bancária"). A tarefa do educador consiste em problematizar aos educandos o conteúdo didático, e não a de dissertar sobre ele, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

> O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeito e não de objetos. E é como sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2011, p. 28-29).

Na pedagogia libertária, educador e educando assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A educação autêntica não é do professor "para" o aluno, mas do professor "com" o aluno. Nesse sentido, a situação de aprendizagem deve ser norteada pelo constante diálogo entre docente e discentes, com a troca de saberes e experiências entre ambos, com o objetivo de formar cidadãos da *práxis progressista*, que demanda a ação constante sobre a realidade, transformadora da ordem social, econômica e política injusta.

Ainda nessa linha argumentativa, Henry Giroux (1986) compreende a escola como um local de dominação, mas que, ao mesmo tempo, permite às classes oprimidas um espaço de resistência, que serve como mediador para o desenvolvimento de práticas emancipatórias e de novas possibilidades para ações sociais críticas.

Giroux reconhece que tal tarefa não é fácil, pois a construção do conhecimento escolar e de seus significados é, em grande medida, determinado pelas relações de poder mais amplas, sendo que os mecanismos de escolarização produzem discursos ideológicos que promovem diversos modos de analfabetismo histórico, político e conceitual. Todavia, a escolarização, como fenômeno político, também representa um terreno epistemologicamente conflituoso, no qual diferentes atores sociais lutam pela maneira pela qual a realidade deve ser significada, reproduzida e resistida. Desse modo, Giroux propõe a criação de uma pedagogia radical crítica que assuma como preocupação central tanto revelar como romper as estruturas de dominação existentes. Nessa proposta pedagógica, as escolas, ao gerar possibilidades tanto para mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes, têm a responsabilidade de formar indivíduos capazes de tomar parte em sua própria libertação, equipando-os com o conhecimento e habilidades de que precisarão para desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos, bem como do que significa viver em uma sociedade democrática.

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 55).

Abordar temáticas como desigualdades sociais, racismo, homofobia ou sexismo em sala de aula significa enfatizar que as diversas formas de desigualdade não são naturais, mas socialmente construídas pelo ser humano no decorrer de um processo histórico marcado por relações dialéticas de dominação de alguns grupos sobre outros.

Portanto, se a educação pretende ser realmente libertária, e não um treinamento para o *status quo*, cabe ao professor apresentar diferentes visões de mundo para que os alunos, cientes dos mecanismos ideológicos que estão por trás das relações sociais, possam melhor se posicionar e compreender a realidade. Repensar as práticas escolares requer questionar e desconstruir conceitos tidos como "absolutos", "naturais" e "universais". Em outros termos, instaurar o princípio da incerteza como base do conhecimento. Diferentemente das antigas concepções filosóficas encontradas nas obras de pensadores como Sócrates, Platão e Kant, não há conhecimentos transcendentais ou tampouco um "mundo das ideias" onde habita a "verdade", a essência das coisas. Mesmo que características cognitivas universais sejam reconhecidas para toda a espécie humana, as diferentes formas de conhecer, de pensar e de sentir são em grande medida condicionadas pela época, cultura e circunstâncias (LÉVY, 2002, p. 14). Noções como "verdade", "conhecimento" ou "moral" são socialmente produzidas, baseadas em relações de poder e imposições de sentido. A "verdade" não é "descoberta", mas sim "produzida", sendo apenas a interpretação mais aceita sobre a realidade em um determinado contexto social. A partir do pensamento de Nietzsche, Silva (2002) propõe que uma teoria da prática escolar deve discutir quatro questões centrais: o conhecimento e a verdade; o sujeito e subjetividade; o poder e os valores. Em vez de um currículo tradicionalista fundamentado na "promiscuidade entre metafísica e pedagogia" e que se limita a reprodução do *status quo*, Silva sugere uma nova teoria curricular baseada em ideais laicos, que desconfie de todo tipo de moral, pense o sujeito cartesiano ("eu" unificado, coerente, fixo e permanente) como uma ficção conveniente e conceba "conhecimento" e "verdade" como simples representações sociais.

> A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. [...] O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento [...]. Nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos (MORIN, 2011, p. 19-21).

Grande equívoco dos currículos escolares ocidentais é apresentar a racionalidade científica como infalível e como única fonte válida de conhecimento em detrimento de outras formas de perceber a realidade como a arte, a filosofia, a poesia ou a literatura. Diante dessa realidade, é fundamental enfatizar os limites de nossas faculdades cognitivas e o caráter incerto e provisório dos diferentes tipos de conhecimentos, que não estão prontos e acabados, podendo, portanto, ser modificados, revistos, ampliados e transformados. "As teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento" (MORIN, 2002, p. 53). Giroux (1986, p. 55) sugere que os paradigmas funcionalistas e as pressuposições da racionalidade positivista que impregnam a prática educacional existente cedam lugar ao pensamento dialético, isto é, a lógica da previsibili-

dade, verificabilidade, generabilidade e operacionismo sejam substituídas por um modelo pedagógico dialético, que enfatize as dimensões históricas, relacionais e normativas da investigação social e do conhecimento.

Por sua vez, François Dubet (2008) considera que a universalização do acesso ao sistema educacional é condição necessária, porém não suficiente para se fomentar uma escola justa. A igualdade das oportunidades escolares, na ausência de mecanismos que corrijam as diferentes formas de desigualdade, reproduz e cristaliza as distorções sociais encontradas alhures.

> Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamentos, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (BOURDIEU, 1998, p. 53-54).

Hierarquizar os discentes unicamente em função de seus méritos não elimina as diferenças culturais, econômicas, raciais e sexuais que caracterizam todos os indivíduos. Mais do que possibilitar aos melhores alunos atingirem a excelência acadêmica, a escola deve conceder oportunidades e compensações para que os estudantes com baixos desempenhos nas avaliações formais também possam ser reconhecidos por suas diferentes habilidades e competências. Uma educação democrática permite aos indivíduos serem valorizados independentemente de suas performances, méritos, resultados ou diplomas. Além de garantir o acesso das minorias às instituições escolares, é importante garantir sua permanência em condições satisfatórias. Para o processo de transformação da realidade, é importante que as instituições escolares fomentem a desconstrução de discursos que legitimem as desigualdades sociais. Fazer da opressão e suas causas objetos de reflexão é fundamental para que os grupos historicamente oprimidos construam suas *práxis* libertadoras (FREIRE, 1988). Um discurso não surge *ex nihilo*, tampouco é um simples e despretensioso relato dos fatos, pois não há pensamento humano que seja completamente imune às influências ideologizantes de seu contexto social (MANNHEIN, 1968). Professores e alunos devem se perguntar por que um discurso se apresenta de tal modo (e não de outro), em determinadas circunstâncias, num dado contexto e compreender como alguns termos podem ser banalizados, sofrer empobrecimento semântico ou receber novas significações com o objetivo tácito de induzir o receptor a compactuar com um determinado viés ideológico.

> As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1999, p. 41).

Conforme aponta Hall (2003), os processos discursivos são importantes construtores e legitimadores das diferentes formas de identidade coletiva. Diante dessa realidade, é importante que os segmentos histo-

ricamente oprimidos se apropriem da linguagem, para que assim possam criar suas próprias representações sociais. Lembrando Foucault (1986, p. 10), "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos apoderar-nos".

Por outro lado, é importante salientar que a educação, isoladamente, não altera a realidade. São as mudanças políticas, econômicas e culturais que modificam a educação. Apesar de a escola não ser completamente subordinada aos interesses dominantes, ela não é uma instituição autônoma em relação às outras instâncias sociais. As soluções para as questões educacionais não estão ligadas a medidas focadas e pontuais (CAVALCANTI, 2011, p. 82).

> As contradições e conflitos presentes na realidade social fazem soar a perspectiva de que são muitos os limites da escola para resolver a crise que envolve a sociedade. Assim, é preciso repensar a visão utilitarista da formação escolar e a retórica em torno da educação como uma fórmula salvadora para o país (GUIMARÃES, 2011, p. 88).

Portanto, a educação não deve ser vista a partir uma perspectiva ingênua e pedagogista, segunda a qual ela seria a chave de todas as questões e "redentora da sociedade" (FREIRE, 1985; SAVIANI, 2007). "Sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares" (DUBET, 2008, p. 32). Nesse sentido, um melhor sistema educacional somente será possível na medida em que também seja colocado em prática um projeto efetivo de transformação global da sociedade, pois, lembrando as palavras de Freire e Faundez (1985), "não é mudando as partes que se muda o todo, mas é mudando o todo que se mudam as partes".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo buscamos levantar algumas questões relativas ao papel ideológico que a escola cumpre na sociedade e nos sujeitos que nela se constituem. Para tanto, analisamos a escola e sua importância em vários momentos históricos, desde o período medieval, marcado, principalmente, pela educação religiosa, até a consolidação do capitalismo e, posteriormente, o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, caracterizando a escola, neste momento, como forma de educação dominante. Entendemos que a escola não pode perder de vista a sua função de socializar saberes universais de forma metódica e sistematizada às camadas populares, como possibilidade de movimentação social, com vistas de atender aos seus interesses. Nessa perspectiva, consideramos que o professor deve ter consciência de que é essencial, embora não suficiente, neste processo, e que sua prática deve estar coerente com os objetivos que esta escola libertária busca. Temos, enfim, a convicção de que a instituição escolar é um espaço de contradições, as quais permitem novas visões e atitudes sociais.

Conforme a história tem exaustivamente mostrado, as instituições escolares desempenham um papel dialético: podem ser utilizadas para transmitir a ideologia da classe dominante de uma sociedade (perspectiva reprodutivista), ou se constituírem em espaços privilegiados para os processos de transformação da realidade (perspectiva transformadora). Caso a sala de aula não se constitua em *locus* para a construção de discursos contra-hegemônicos, que questionem o *status quo*, e afastem qualquer possibilidade de reificação da realidade social, há fortes tendências de que os alunos reverberem preconceitos, estereótipos, jargões e truísmos difundidos pelas classes dominantes e pelo senso comum.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO PROIBIDA (LA EDUCACIÓN PROHIBIDA). Direção de Germán Doin. Espanha: **Maria Farinha Filmes**, 2012.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>. Acesso em: 25 mar. 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
BARTHES, Roland. **Mitologias.** São Paulo: Difel/Bertrand Brasil, 1980.

BASEDOW, Johann Bernhard. **Practische Philosophie für alle Stände:** Ein weltbürgerlich Buch. Vol 2. 1777. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=aqg2AAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École Capitaliste em France**. Paris: François Marpero, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (org.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, p. 77-96, 2011.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DREEBEN, R. **On What Is Learned in Schools.** Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. O Sentido da Avaliação na Prática de Base. 1985. In: José J. Quiróz (org.). **A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base**, São Paulo: Paulinas, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Iara Vieira. A Educação escolar na produção discursiva da revista Veja. Volume 25, n. 49 - Jan-Jun 2011. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, p. 71-98, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HONORÉ GABRIEL RIQUETI DE MIRABEAU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikimedia Foundation**, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Honor%C3%A9_Gabriel_Riqueti_de_Mirabeau&oldid=49831072>. Acesso em: 12 set. 2017.
JACKSON, Phillip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1968. In: GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

MANNHEIN, Karl. **Ideologia e utopia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARSONS, Talcott. The School Class as a Social System: Some of Its Funcitions in American Society. **Harvard Education Review**, 29(4)(Fall), 1959.
PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias desubmissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz. Tadeu. Dr. Nietzsche, curriculista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, p. 35-52, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.