

Cadernos Espinosanos



ESPECIAL MARILENA CHAUI

ESTUDOS SOBRE O SÉCULO XVII

n. 36 jan-jun 2017 ISSN 1413-6651

IMAGEM foto dos livros de Marilena Chaui por Henrique Piccinato Xavier

MARILENA CHAUI E O DEBATE SOBRE
IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Fernando Bonadia de Oliveira

Doutor, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

fernandofilosofia@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é evidenciar a contribuição dos argumentos do ensaio “ideologia e educação”, publicado por Marilena Chaui originalmente em 1980, para a fundamentação de uma percepção pedagógica da ideologia presente no interior das práticas educativas e escolares. a partir de um resgate dos eixos fundamentais da reflexão colocada por Chaui pretendemos aclarar a atualidade do tema no Brasil e explicitar a dimensão dos problemas por ela levantados no processo de transformação do licenciando em educador. finalmente, em forma de relato, descreverei como esta transformação foi experimentada não só por mim, quando estudante de pedagogia, mas também por colegas de curso.

PALAVRAS-CHAVE: ideologia, educação, filosofia da educação brasileira, pedagogia crítica, tecnicismo, formação de professores.

INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1980 o pensamento educacional brasileiro foi sendo ocupado pelo debate sobre as relações entre a educação e o conceito filosófico de ideologia. Prova disso foi a grande quantidade de livros e artigos científicos voltados à temática, editados naquela época e reeditados até hoje. Entre os livros, podemos à primeira vista lembrar *Ideologia e hegemonia* de Niuvenius Paoli (1981), *Ideologia e educação brasileira* de Carlos Jamil Cury (1984), *Burocracia e ideologia* de Maurício Trautenberg (1985), *Educação, ideologia e contra-ideologia* de Antonio Joaquim Severino (1986) e, enfim, *A ideologia no livro didático* de Ana Lúcia Goulart de Faria (1987). Entre os artigos, a polêmica promovida nos *Cadernos de Pesquisa* pelas pesquisadoras Maria Amélia Azevêdo Goldberg e Maria de Lurdes Manzini Covre tem total destaque. Goldberg (1980a; 1980b) e Covre (1980) discutiram os limites e as potencialidades da noção de ideologia na interpretação do problema da chamada *inovação educacional*, contando com a especial participação de Carlos Jamil Cury (1980). O diálogo ocupou três volumes da fecunda revista da Fundação Carlos Chagas nos meses de fevereiro, maio e novembro de 1980.

Goldberg iniciou seu primeiro artigo, “Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia”, assegurando que o debate sobre as relações entre ideologia e educação havia sido esquadrihado na segunda metade dos anos 1970. De fato, ao lermos o emblemático livro de Bárbara Freitag *Escola, estado e sociedade*, publicado em 1977, constatamos que embora não trate exclusivamente de ideologia, o livro já estava analisando o papel social da “ideologia da escola”, mesmo deixando à margem o tema da “ideologia na escola” (FREITAG, 1986, p. 8). Apesar dessa germinal agitação, foi no começo da década seguinte que o assunto

ganhou força e passou a ser constitutivo do rol de problemas estudados nos cursos de formação de professores.

Futuramente, se os teóricos da educação retomarem a história desse debate e decidirem buscar o primeiro texto a assumir com rigor o tema da ideologia no âmbito pedagógico brasileiro, muito provavelmente chegarão ao fertilíssimo ensaio “Ideologia e educação”, escrito por Marilena Chaui. Proposto originalmente como palestra, ministrada na Faculdade de Educação da Unicamp no dia 23 de novembro de 1979, o trabalho foi publicado em formato de artigo no quinto número da Revista *Educação & Sociedade* em janeiro de 1980,¹ cronologicamente anterior, portanto, ao debate dos *Cadernos de Pesquisa*.

O objetivo deste texto é evidenciar, em forma de homenagem à professora Marilena Chaui, o impacto dos argumentos de “Ideologia e educação” na produção de uma percepção pedagógica das formas típicas, dos contornos teóricos e das consequências práticas da ideologia nas relações educativas. Para tanto, partirei de um resgate dos eixos fundamentais da reflexão colocada por Chaui com o intuito de aclarar a atualidade do tema e explicitar, posteriormente, a dimensão dos problemas por ela levantados, sobretudo no processo de transformação do licenciando em educador. Finalmente, relatarei como essa transformação foi experimentada não só por mim, quando estudante de Pedagogia, mas por várias e vários colegas de curso.

1 O texto foi recentemente republicado pela Revista *Educação e Pesquisa* da Faculdade de Educação da USP (cf. referências bibliográficas) com leves modificações. Por ser o único texto de Chaui citado no artigo, nos limitaremos a indicar o número de página. Registraremos sempre em primeiro lugar o número de página da edição de 2016 (a mais recente); em seguida, separado por barra, o número de página do mesmo trecho na versão original de 1980.

Conforme facilmente depreendemos do título do primeiro artigo de Goldberg publicado nos *Cadernos de Pesquisa*, o tema da ideologia nem sempre foi bem recebido no terreno das especulações pedagógicas.² Goldberg (1980a, p. 61) se interessava por demonstrar que, quando aplicada à crítica da inovação educacional, a noção de ideologia desdobrada por Marx e Engels tendia a uma posição sectária e paralisante frente à evolução dos processos educativos. A autora designou os estudiosos que admitiam pensar o conceito de ideologia na educação como adeptos do “ideologismo”, ao passo que se referia aos seus oponentes como partidários do “anti-ideologismo”. Covre (1980, p. 78), em objeção ao artigo de Goldberg, assinalou as dificuldades impostas por essa interpretação maniqueísta que contrapunha ideologistas e anti-ideologistas, e também evidenciou os embaraços causados por Goldberg ao não apresentar, antes de sua análise, uma definição de ideologia. Em resposta à crítica, Goldberg (1980b, p. 78) afirmou que, diferentemente do artigo de Chauí, ela não teve como objetivo oferecer “as características definidoras da noção de ideologia em cinco ou seis itens específicos ‘para evitar mal entendidos entre nós’”.³ Esta menção feita entre aspas por Goldberg (citando *ipsis litteris* o parágrafo introdutório do artigo de Chauí) já parece indi-

2 A autora, como acentua o título do artigo, aborda as “grandezas”, mas também as “misérias” da ideologia, em alusão explícita ao histórico livro de Maria José Garcia Werebe, *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, publicado em 1963.

3 Ainda que à primeira leitura essa menção de Goldberg a Chauí pareça sugerir contraposição, Goldberg se alia às ideias de “Ideologia e educação” em outras três citações que faz: sobre a ideia de formação (1980b, p. 78), sobre a lógica lacunar da ideologia e sobre a interioridade do discurso ideológico (p. 79).

car que o ensaio “Ideologia e educação” foi a referência mais imediata para então pautar o debate sobre o tema no Brasil com rigor conceitual.

Efetivamente, Chaui se arriscou à tarefa mais difícil e discutiu problemas pedagógicos, desvelando os pressupostos da ideologia tomada como *corpus* de representações: a ANTERIORIDADE com a qual o mecanismo ideológico prescreve *o que* e *como* se deve pensar e agir; a UNIVERSALIDADE com que a classe dominante generaliza seu imaginário social à classe trabalhadora; a INTERIORIDADE pela qual esse imaginário universal é absorvido e interiorizado pelas consciências; a LÓGICA LACUNAR E FRAGMENTÁRIA que estabelece certo discurso com o fito de propiciar a OCULTAÇÃO da gênese das divisões de classe; e, enfim, os procedimentos discursivos de NATURALIZAÇÃO e ETERNIZAÇÃO que retiram a historicidade do real, transformando a histórica divisão social das classes em algo que “sempre foi assim” e “é natural que tenha sido desde sempre assim”.

A caracterização da ideologia proposta por Chaui, aqui breve e ligeiramente sumarizada, confere ao conceito uma assinatura singular, pois não aspira a uma definição pela simples ideia de ideologia como “inversão da realidade” ou como “falsificação do real”. A autora explora os mecanismos sociais, políticos e psicológicos que fazem da ideologia não uma quimera, mas uma consequência necessária do modo de produção capitalista e de seu perverso aparelhamento de sustentação.

O delineamento do conceito pelas mãos de Chaui se estende por toda a primeira e mais sucinta parte de “Ideologia e educação”. Ao concluir a etapa inicial do texto, o leitor encontra uma importante resolução: a destruição das lacunas (os silêncios) do discurso ideológico não se dá pelo “preenchimento dos seus brancos”: “quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um *outro* discurso, o

contradiscurso da ideologia” (247). Trata-se, por conseguinte, de contrapor a ideologia “pela destruição de seus andaimes, isto é, as lacunas”. O silêncio do discurso ideológico é o que, contraditoriamente, define sua “coerência”; por isso, não deve ser preenchido, mas destruído, porque se for preenchido e disser o que tem a dizer, ele recria maiores silêncios. É, por exemplo, o que acontece quando se procura fazer dizer o silêncio da ideologia liberal segundo a qual “o trabalho enobrece o homem”. Não precisamos ir muito além para constatar as enormes contradições, historicamente verificáveis, entre “trabalhar” e “enobrecer”.⁴ Nem há necessidade de escutarmos as abstrações mais profundas que sempre reinventam monstruosos hiatos entre estes dois termos.

A segunda parte de “Ideologia e educação”, destinada a aplicar esse modo de ver a ideologia a “problemas suscitados pelo trabalho pedagógico” (p. 248/27), empenha-se em fornecer as coordenadas gerais daquilo que Freitag alegou não ter tratado em seu livro: a ideologia *na* escola ou *na* educação. Os oito pontos selecionados por Chauí para discutir a ideologia no campo pedagógico⁵ mantêm uma atualidade ímpar, fazendo-nos pensar que o texto foi mesmo escrito no tempo presente. Apostamos que, ao longo dos anos 80 e 90, “Ideologia e educação” não tenha encontrado um ambiente político-educacional tão propício como o de hoje para ser devidamente entendido e apreciado.

4 Desde o estabelecimento do modo de produção escravista antigo, o reconhecimento da nobreza é feito precisamente pela dispensa da obrigatoriedade do trabalho, entendido como trabalho braçal.

5 Os oito pontos são: “Quem silencia o discurso da educação?”, “A noção de maturidade e a confecção de currículos e programas de ensino”, “Escola e comunidade”, “O critério da auto avaliação”, “Os recursos audiovisuais”, “A dinâmica de grupo”, “Educação como formação e como conscientização”, e “O que seria o professor?”.

Para um pedagogo e filósofo marxista capaz de perceber ao menos parte das contradições que envolvem o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula contemporânea, as discussões propostas por Chauí, mais do que esclarecedoras e reveladoras, oferecem as chaves críticas para uma contraposição aos discursos reinantes *sobre* a educação.⁶

Chauí parte do reconhecimento de que não escolheu os oito tópicos educacionais obedecendo um critério rigoroso de análise, nem teve em mente a pretensão de esgotá-los. Porém, o primeiro assunto tratado por ela foi, sem dúvida, o mais abrangente de todos e o que mais concerne o núcleo do problema da ideologia na escola atual: o papel da administração escolar enquanto silenciadora do discurso *da* educação, desempenhado a partir de dois elementos básicos: a “regra da competência” e o “mito da racionalidade” (p. 248/28).

Ao professor que adentra qualquer instituição escolar na atualidade não há conexão mais evidente. Salvo engano, a correlação entre a imagem da competência e a imagem da racionalidade não parecia estar tão presente nas décadas de 70 a 90 quanto está hoje. O documento oficial que disseminou formalmente a regra da competência (não só na lógica da organização do trabalho pedagógico, mas no próprio cerne da aprendizagem do aluno), foi os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), editados pelo Ministério da Educação no governo de Fernando Henri-

6 Chauí utiliza o raciocínio de Claude Lefort, segundo o qual uma das vias de manifestação da ideologia consiste em fazer passarmos do “discurso *de*” ao “discurso *sobre*”. “Por exemplo”, escreve Chauí, “quando o discurso da unidade social se tornou realmente impossível em virtude da divisão social, surgiu um discurso sobre a unidade” (p. 248/26).

que Cardoso. Os PCN preveem o ensino pela ótica das “competências e habilidades” que operam, no campo da formação humana, conforme o modelo empresarial e industrial.⁷

Na escola, a regra da competência predetermina quem pode e quem não pode dizer algo a respeito da educação; enquanto norma, associa-se à farsa da racionalidade e da eficiência técnica para silenciar a voz dos professores e dos estudantes, abrindo espaço para o exercício de poder do administrador escolar. Mas, afinal, “o que é, quem é e para que serve um administrador escolar?”, indaga Chaui (p. 250/29). Poderíamos, por nossa conta, responder: uma figura que, como o gestor de qualquer empresa ou linha de produção, mesmo estando completamente alheio ao efetivo trabalho de educar (absorto em meio papéis, estatísticas e relatórios infundáveis), estabelece como as coisas devem feitas na escola, como o professor deve ensinar, como deve avaliar, como deve se comportar em sala etc.

Ainda mais curiosa e impressionante ressoa esta asserção de Chaui quando constatamos que, ao abordar a intromissão das metodologias de trabalho tayloristas na escola, sob o manto da racionalidade redentora, ela adianta uma pauta que viria a se consagrar nos estudos

7 É verdade que a reivindicação de um trabalho pedagógico baseado não em conhecimentos ou conteúdos, mas em capacidades e habilidades vem desde a reforma escolar da ditadura, formalizada pela Lei n. 5692/71; a reforma foi, inclusive, detalhadamente exposta por Maria Gonçalves Castelo em seu livro *A didática na reforma do ensino* (1974). No entanto, este discurso permaneceu subterrâneo dos anos 70 aos 90, vindo apenas a se concretizar, conforme afirmamos, em documento oficial na era FHC. Antes disso, em 1996, na LDB atual, o termo “competência” incide nos artigos 9, IV e 23, como sinônimo de “áreas de saber”. Ao se referir àquilo que é chamado de “competências e habilidades”, a lei registra ainda a expressão “conhecimentos e habilidades”.

pedagógicos apenas no começo dos anos 90: o chamado *neotecnicismo*, conforme designação de Freitas (1992). De fato, já nos anos 70 se falava em tecnicismo em educação, mas a abordagem de Chaui se relaciona ao conjunto de conceitos e problemas levantados somente nos anos 90, quando se falou pela primeira vez em termos de competência/habilidade e eficiência com o objetivo de *retirar* do professor “todo e qualquer poder sobre sua própria atividade” (p. 249/28). Ao longo dos anos 70 parece ter havido uma espécie de imposição ao professor para que gerenciasse seu ensino de acordo com as normas da boa administração; os anos 90 trazem, entretanto, algo a mais: o modo de gerenciar já vem pronto, consolidado e fundamentado de cima para baixo, por meio do chamado *sistema de ensino*, apenas para que o professor seja o aplicador passivo de um produto.⁸

8 Sobre a distinção entre o *tecnicismo*, característico dos anos 70, e o *neotecnicismo*, típico dos anos 90, vale resgatar uma passagem de um artigo de Luiz Carlos de Freitas (1997, p. 16), apesar de ser um pouco longa: “Essa vertente educacional [o tecnicismo] via a escola como sendo passível de ser modificada se nós a gerenciássemos bem. No fundo, a concepção tecnicista entendia que a escola só podia melhorar se nós treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro. Era a época dos anos 70 e tendia-se a uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito da escola. Um momento muito semelhante ao que nós assistimos hoje, curiosamente, vinte e tantos anos depois. Hoje reconstrói-se esse caminho indo às indústrias e tomando de lá os conceitos de qualidade total, círculo de qualidade total, etc. levando-os para dentro da escola, de novo, e apostando em uma carga muito forte de gerenciamento da escola. Em 1991 nós denominamos esse movimento de neotecnicismo por guardar as mesmas características que ele teve nos anos 70. Na realidade isso acontece porque dentro da ótica da sociedade capitalista essa é a forma mais elaborada pela qual ela consegue conceber a escola. Para ela, a escola é uma dedução lógica da aplicação de tecnologia”.

Chauí, contudo, não para por aí. Ao polemizar contra a teoria das dinâmicas de grupo como recurso metodológico de ensino dito excelente e acima de qualquer suspeita (teoria que se converteu em moda pedagógica no começo dos anos 60), ela concatena a questão da administração taylorista do ensino, anteriormente tratada, com o maior risco do incentivo aos trabalhos em equipe na sala de aula, qual seja, a formação de líderes e de lideranças que reintroduzem as divisões e as hierarquias próprias do modo de produção capitalista no seio do corpo discente.⁹

Ainda na vertente crítica ao (neo)tecnicismo, a autora estabelece comentários contundentes quanto ao emprego de materiais audiovisuais como parte integrante de uma didática que pretende inspirar ares de renovação e inovação. Aqui, em especial, Chauí toca o ponto central das discussões que conduziram àquela seção de debates dos *Cadernos de Pesquisa*: a “inovação educacional”. Chauí frisa, com clareza e veemência, que ao contrário de promover a ação discente e conferir significado ao aprendizado, o recurso ao audiovisual pode conduzir o estudante à postura de mero expectador passivo do conhecimento, incapaz de intuir a sério a profundidade dos conteúdos, limitando-se a ver no filme uma prática “divertida”, mas carente de aprofundamento. Em oposição a tal

9 É evidente que o trabalho em grupo oferece, de início, vantagens que não se obtêm por meio de aulas expositivas. Conforme recorda Lauro de Oliveira Lima (1970, p. 339-340; 357-360), a dinâmica de grupo recria a posição tradicionalmente hierárquica entre professor e aluno, atribui dinamismo ao aprendizado, estimula em alguma medida a cooperação, permite aos professores estabelecer contatos individuais, identificar os progressos de cada um, e pode, enfim, atuar como mediador real do ganho de autonomia dos educandos. Porém, como aliás reconhece Lima, o grupo sempre fundamenta algum líder ou liderança.

sensação de *renovação* e *inovação* que certas ferramentas (como a “dinâmica de grupo”) ensejam, a autora mostra como tais novidades podem representar um “nivelamento cultural pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos” (p. 252/33).¹⁰

10 Chaui certamente se limita à consideração do audiovisual, porque na época da composição do texto não estavam tão em voga outras tecnologias educacionais que incorporaram não só o audiovisual, mas todas as ferramentas e linguagens imagináveis. Sob a aparência de “inovação”, tais tecnologias mascaram o que há de mais reacionário em processos didáticos: a passividade do aluno e a cultura de superficialidade do aprendizado, conforme ressalta a autora (p. 252/32). Ao acessar um destes “sistemas de ensino” que fazem sucesso na rede privada, pois prometem “bons” resultados de aprendizagem, logo percebemos toda sorte de discursos ideológicos ligados à compreensão farsesca da técnica e da tecnologia na educação. Eis a descrição de um dos “produtos” que certo sistema de ensino oferece com seu material ultramoderno. Todos os negritos são, evidentemente, nossos: “[O produto] Permite que o estudante seja mais EFICIENTE e focado em seus estudos, melhorando assim seu DESEMPENHO. Por meio dele, o aluno tem a oportunidade de receber FEEDBACKS pessoais e progredir com o conhecimento de modo PERSONALIZADO, por meio de atividades de DIAGNÓSTICO advindas dos SIMULADOS feitos e com indicação pessoal e COMPARADA de desempenho. O sistema funciona em navegadores Web e dispositivos móveis e oferece orientações sobre o que estudar, com base no acervo de livros, vídeos, games e outros tipos de objetos educacionais disponíveis online e que vão suprir as dificuldades apontadas pelo SERVIÇO”. Disponível em: < <http://www.sistemapoliedro.com.br>. > Acesso em 21.08.2016. Todos os jargões ideológicos possíveis hauridos da administração de empresas (*desempenho*, *eficiência*, *simulado*, *serviço*) e até da medicina (*diagnóstico*) se fazem presentes no centro de uma concepção de aprendizagem como progressão linear e quantitativa. Ou seja: tudo o que há mais conservador em matéria de pedagogia! É o *sistema*, *serviço* ou *produto* quem diz ao aluno o que estudar. Não é mais o professor, mas a indicação *personalizada* e *comparada* (portanto, hierarquizante) do sistema que cria o *ranking* do sucesso e do fracasso escolar. Trabalhe o professor exatamente como os tecnólogos da educação desejam, mesmo assim não há como duvidar que essa tecnologia educacional, ao avançar, vai colocando o professor na posição de mero “técnico” ou “treinador” (utilizando jargões esportivos) do *sistema de ensino*.

O problema da natureza ideológica das tecnologias educacionais encontra ainda, em “Ideologia e educação”, um ponto mais elevado. Trata-se da noção de “tecnocracia”, aludida por Chaui no penúltimo item do artigo, “Educação como formação e como conscientização”. Nele, a autora aproveita o mote da ideologia para evidenciar os riscos da falsa (mas famosa) dicotomia que se coloca quando se opõe ensino humanista e ensino tecnocrático. Ela acentua que tanto a opção humanista quanto a opção tecnocrática são igualmente versões burguesas da educação. A primeira remete aos princípios norteadores da pedagogia de tipo kantiana; a segunda se refere às bases dos modelos de Skinner e Taylor (p. 254/35).

Nota-se, então, como a ideologia impõe falsas dicotomias educacionais, falsas aspirações pedagógicas e desloca o problema do ensino de sua verdadeira raiz ao silenciar o discurso *do* aluno para consolidar o discurso *sobre* o aluno. No plano ideológico, cabe ao aluno o papel de receptor em uma orientação similar àquela que Paulo Freire (1987) chamou, no capítulo 2 de *Pedagogia do oprimido*, de “concepção bancária de educação”. A convicção desastrosa da incapacidade do aluno em poder dizer o que pensa de sua escola, dos problemas que nela encontra e dos obstáculos que se impõem à sua verdadeira aprendizagem, cala toda e qualquer alternativa democrática para a educação. Chaui demonstra, com vagar, como a questão da maturidade do estudante na escola se apresenta como conceito político e ideológico para fundamentar a exclusão prévia do direito à voz do educando.¹¹ Não são os estudantes que

11 Aproveitando a oportunidade de termos mencionado aqui a “exclusão prévia” do direito à voz do educando, temos que lembrar o quanto Chaui adianta certa crítica pedagógica que só viria a aparecer claramente na década de 90. No tópico sobre “autoavaliação”, a autora parece antecipar a crítica à teoria do

definem as regras escolares, que participam da gestão e criam as condições da aprendizagem. As regras, a gestão, as condições de aprendizagem vêm de fora, de cima. As formas de resistência terminam em punição. O direito à voz, grafitado nas carteiras, bem como os *pixos* (como se diz e se escreve no interior dos desses grupos) são infrações graves, pagas muitas vezes com humilhação e estigma.

Da administração geral do ensino aos aspectos especificamente ligados ao professor em sua relação de autoridade com o aluno no interior da sala de aula, Chauí oferece um panorama da ideologia na escola e na educação. Não poderíamos, finalmente, estimá-la como *ideologista*, no sentido sugerido por Goldberg; a motivação da autora foi evidenciar como a ideologia envolve o que se diz sobre educação no Brasil. Não houve, pelo que foi possível compreender, qualquer tentativa de reduzir todos os problemas da educação brasileira ao nível ideológico, nem mesmo de impedir a identificação da causa real de toda e qualquer ideologia: o modo de produção capitalista, um sistema que, para perpetuar a divisão da sociedade em classes, depende necessariamente de que as ideias da classe dominante se tornem as ideias dominantes na sociedade. A lógica da ocultação (do surgimento das divisões de classe)

déficit (ou *handicap*) cultural que pautou os estudos pedagógicos sobre o fracasso escolar nos anos 70 e 80, época em que se afirmava que a criança pobre fracassava na escola por não trazer de sua casa os valores e saberes considerados necessários para o aprendizado. A crítica à teoria do déficit veio a aparecer claramente apenas em 1990 com a primeira edição do livro *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena Patto (1996), mas já estava posta, sob a forma de indagação, no texto de Chauí: “Quem fornece os critérios de avaliação? (...) Até que ponto esses critérios são ou não instrumentos para inculcar no aluno determinadas expectativas sociais e valores que não só anulem sua individualidade, mas sobretudo forneçam uma direção prévia às suas expectativas sociais?” (p. 251/31).

e a lógica da dissimulação (da existência de contradição entre as classes) atravessam, juntas, todos os temas propostos por Chauí, que não deixa de afirmar a única saída possível para se fazer o contraponto às ideologias presentes no discurso pedagógico: obter uma autêntica compreensão da *história* no enfrentamento dos problemas colocados pela educação.

IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

O último tópico de “Ideologia e educação” se inicia com sumas de definições para o conceito de professor; de Platão a Marx são listadas definições que sugerem sempre a ideia de um “professor pressuposto”. Chauí não esconde que seu professor pressuposto é utópico e possível. *Utópico*, não por ser irrealizável, mas por ser fugaz. *Possível*, não por deixar de ser necessário, mas por aceitar a radicalidade da contingência que concerne sua atividade. É um professor que pode tanto existir quanto não existir, e deve progressivamente deixar seu lugar vazio, a fim de que também o estudante deixe seu lugar de estudante progressivamente mais vazio e tome o lugar de educador. O diálogo, ato fundador de uma prática pedagógica não-ideológica, desideologizada ou contra-ideológica, não deve ser o ponto de partida do processo de ensino, mas ponto de chegada.¹²

12 Aqui e em outras dimensões, como já mencionamos, o raciocínio de Chauí coincide com o de Paulo Freire. Freire, como Chauí, toma o reconhecimento de que a educação é ideológica como exigência capital para a prática educativa. Ele explica: “é que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (1996, p. 142). “Antes mesmo de ter lido Marx já fazia minhas suas palavras (...). Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte

Para encerrar “Ideologia e educação”, Chauí recomenda a posição do professor como “simples mediador”. Segundo ela, o aluno dialoga não estritamente com o professor, mas “com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas na linguagem e pelos gestos do professor” (p. 257/39). O diálogo com a realidade, contudo, não se dá espontaneamente por parte do aluno. É o trabalho do professor que faculty ao estudante o domínio sobre os diálogos que ele trava no mundo.

Enfim, no âmbito preciso da formação de professores, a leitura da abordagem de Marilena Chauí ao problema da ideologia vem se tornando, ao longo dos anos (1980-2017), em parada cada vez mais necessária. Já que não é possível aqui listar o vasto volume de textos essenciais para a formação do pedagogo que se valem de “Ideologia e educação”, é conveniente recordar, apenas à título de conclusão, o trabalho de Maria Aparecida Morgado (1995) acerca *Da sedução na relação pedagógica*. Morgado resgata a passagem do texto de Chauí em que é posta em xeque a imagem tradicional do professor como guru e/ou mestre. Nesse

de uma compressão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos” (idem, p. 145). Freire, no mesmo sentido, assume como fundamental a consciência do inacabamento ou da incompletude do professor como vital para uma educação crítica (1996, p. 153). Ao tratar do diálogo – nas diversas seções da *Pedagogia da autonomia* (1996) – dá a entender que o diálogo é uma construção que, conforme sustenta Chauí (p. 257/39), parte da quebra da assimetria de autoridade professor-aluno rumo a uma igualdade efetiva nas relações de poder. Indiscutivelmente, Freire chama a atenção, em várias obras e palestras, para a necessidade da autoridade do professor, mas revela que essa autoridade deve ser progressivamente reduzida em contraponto ao progressivo crescimento da liberdade do aluno. Do contrário, é apenas uma forma de autoritarismo, recurso de manutenção deliberada da autoridade como forma de submeter continuamente o estudante, o que implica invariavelmente o fechamento definitivo ao diálogo.

fragmento, já bem próximo do final do ensaio, Chaui se concentra em defender, conforme já aludimos, que para haver efetiva formação do estudante, é necessário que o professor se reconheça também como ser incompleto e recuse a tentação de se colocar no lugar do conhecimento. Em seguida, pergunta: “De onde vem e por que vem a tentação de tornar-se guru? De onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um Mestre, o apelo à figura da autoridade?” (p. 257/40). Comentando esta asserção sob o prisma do desejo de sedução do mestre na sala de aula, Morgado afirma: “Se o professor personifica o conhecimento, não há o que se possa fazer para que os alunos dele se apropriem. Estarão eternamente (...) infantilizados nas suas possibilidades de crescimento e autonomia intelectual (1995, p. 32). E continua mais adiante: “A sedução se reatualiza na relação pedagógica porque – dada a assimetria existente entre professor e aluno – remete à polaridade inicial entre um que sabe mais – um suposto saber de genitor – e um que não sabe e quer saber – a criança” (1995, p. 33).

A partir do encontro entre as perspectivas de Chaui e Morgado, em que pese sabermos que uma delas se liga à vertente filosófica de interpretação fundada em Marx e a segunda se orienta por uma linha psicanalítica freudiana, podemos extrair o ponto comum da mais imediata ideologia que perpassa a imagem do fazer pedagógico na escola: a representação fantasiosa de que a tarefa do professor junto ao aluno é uma extensão, continuação ou imitação das vivências familiares, das relações entre pais e filhos.

Como, porém, pode-se quebrar a assimetria professor-aluno que já vem implícita no início de qualquer atividade pedagógica na escola? Como impedir que o fazer educativo na escola desmonte o imaginário de autoridade? Uma alternativa para se cogitar respostas a tais questões

é pensar que aquele esvaziamento progressivo do papel do professor acompanhado do esvaziamento igualmente progressivo do papel do aluno possa ser compensado pela construção progressiva e comum de uma relação de *amizade*. Se o lugar do professor, assim como o do aluno, é o da incompletude ou, em linguagem espinosana, o lugar de “partes da natureza”, não resta dúvida de que isso é precisamente o que nos torna seres históricos e sempre em vista de “ser-mais”, como dizia Freire (1969, p. 127). Reside já nesse ponto uma das principais virtudes de “Ideologia e educação”: ao mostrar-nos que a ideologia situada no campo educativo pretende esvaziar e calar o discurso da história, o ensaio constitui um legítimo manifesto em defesa da necessária historicização dos fenômenos relativos à arte de educar.

UM APRENDIZADO RADICAL

Em 1999, durante as leituras preliminares da disciplina de Filosofia da Educação I que eu seguia como calouro do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, deparei-me pela primeira vez com um exemplar fotocopiado de “Ideologia e Educação”. A autora que eu conhecia a partir de leituras esparsas feitas durante o ensino médio agora me brindava com um texto que, a princípio, pareceu complexo. Não, evidentemente, por incidir em falta de clareza, mas por desconstruir todo um imaginário da escola e das relações de ensino que eu trazia de minha experiência como aluno da educação básica. O texto fazia ruir minha crença na relação de autoridade como fundamento da prática de ensino e minha certeza de que as inovações pedagógicas e as novas tecnologias educacionais vinham para otimizar a aprendizagem; dissipava, por assim dizer, minha convicção em certo humanismo salvacionista da

escola e até mesmo minha esperança ingênua em uma transformação do mundo por meio da instituição escolar que temos.

Era a ocasião perfeita – muitos podem concluir – para abandonar o curso de Pedagogia. Não foram, realmente, poucas vezes que essa resolução me rondou naquele ano e em anos seguintes. Não obstante, a mesma causa que me levava a desacreditar de tudo o que circundava a esfera da educação contemporânea, me conduzia também a pensar em ferramentas de resistência à dominação capitalista da formação humana. A principal ferramenta de resistência que encontrei para desenvolver uma prática pedagógica que pudesse fazer contraponto à lógica de uma sociedade de classes foi extraída das páginas de “Educação e ideologia”: compreender que os fenômenos educacionais são fenômenos históricos.

Não foi só a mim que afetou a leitura do ensaio, mas a toda a turma que naquele semestre cumpria o programa de curso do professor René Silveira. Isso permitiu a todo o grupo iniciar sua formação pedagógica à luz das críticas e dos instrumentos de resistência fornecidos por Marilena. Inúmeras vezes, da mesma forma, este texto integrou meus planos de curso como professor de Filosofia da Educação, em meio a outros breves textos clássicos, como, por exemplo, o indispensável “Educação após Auschwitz” de Theodor Adorno.¹³ Como pedagogo e filósofo da educação não hesito em colocar no mesmo horizonte de relevância ética e política estas duas peças essenciais para um pensar crítico da educação na contemporaneidade.

13 Este texto consta na coletânea *Educação e emancipação* (ADORNO, 2000).

MARILENA CHAUI AND THE DEBATE ABOUT IDEOLOGY AND EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: The aim of this article is to evince the contribution of the arguments of the essay “Ideologia e educação”, originally published by Marilena Chaui in 1980, for the grounding of a pedagogical perception of the ideology present in the educative and scholar practices. From a rescue of the fundamental axes of Chaui’s reflection, we intend to clarify the topicality of the theme in Brazil and to make explicit the dimension of the problems she raises in the process of transformation of the student into an educator. Lastly, in the form of a report, I will describe how this transformation was experienced not only by me when I was a student of pedagogy, but also by other classmates.

KEYWORDS: Ideology, Education, Philosophy of Brazilian Education, Critical Pedagogy, Technicism, Teacher Formation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. (2000), *Educação e emancipação*. Tradução: w. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CASTELO, M. (1974), *A didática na reforma do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CHAUI, M. (1980/ 2016), Ideologia e Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 5, jan., p. 24-40. [Republicado em *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 42, jan./mar., p. 245-257]

COVRE, M. (1980), Inovação educacional e ideologia: uma recolocação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 33, mai., p. 77-80.

CURY, C. (1980), Ideologia e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 35, nov., p. 80-83.

_____. (1984), *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

FARIA, A. (1987), *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

FREIRE, P. (1969), O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, n. 9, out., p. 123-132.

_____. (1987), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996), *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, L. (1992), Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.

_____. (1997), Avaliação: construindo o conceito. *Ciência & Ensino*, n. 3, dez., p. 16-19.

GOLDBERG, M. (1980a) Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 32, fev., p. 60-64.

_____. (1980b), Inovação educacional e ideologia: grandezas e misérias de uma recolocação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 35, nov., p. 77-79.

LIMA, L. (1970), *A escola secundária moderna – organização, métodos e processos*. Petrópolis: Vozes.

MORGADO, M. (1995), *Da sedução na relação pedagógica – professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus.

PAOLI, N. (1981), *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

PATTO, M. (1996), *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

SEVERINO, A. (1986), *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: E. P. U.

TRAGTENBERG, M. (1895), *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática.