

*[...] o habitus, como a própria linguagem humana, é um sistema aberto que capacita os indivíduos a lidar com situações imprevistas, sempre mutáveis; assim, é um “princípio gerador de estratégias” que permite antes uma inovação incessante que um projeto rígido. A vida social contém muitos habitus diferentes, cada sistema adequado ao que Bourdieu denomina um “campo”.*

***Helenice Pereira Sardenberg  
Igor Baptista de Oliveira Medeiros***

# Educação e ideologia: em busca da crítica emancipatória

## *Education and ideology: in search of emancipatory criticism*

HELENICE PEREIRA SARDENBERG\*

IGOR BAPTISTA DE OLIVEIRA MEDEIROS\*\*

### Resumo

O presente artigo busca discutir o papel da escola, na contemporaneidade, sem perder de vista a ideologia que permeia os processos e práticas no campo da educação. Entende-se que esta ideologia, focada numa perspectiva de mercado, incita a manutenção do *status quo* de pequena parcela da população, além de inviabilizar a emancipação da maioria, na medida em que exclui para “incluir perversamente”. Neste sentido, discute-se não apenas o capital cultural da elite dominante, mas, também, o processo de socialização, não menos importante no contexto escolar, forjado por uma visão capitalista *a priori* excludente.

**Palavras-chave:** Educação. Ideologia. Emancipação. Capital cultural. Exclusão.

### Abstract

This article discusses the role of schools in our contemporary times, without losing sight of the ideology that permeates the processes and practices in the field of education. Understanding that this ideology, focused on a market perspective, evokes the status quo maintenance of very few citizens, in addition to derail the emancipation of the majority insofar as it excludes to “include perversely.” In this sense, we discuss not only the cultural capital of the ruling and dominant elite, but also the socialization process, not least important in the educational context, forged by a capitalist vision *a priori* exclusionary.

\* Doutora em Serviço Social Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pós-doutora em História Política (UERJ); Pesquisadora UERJ/NUCLEAS; Email: helenice.sardenberg@lasalle.org.br

\*\* Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS); Professor na Universidade Federal do Pampa; Email: ibomedeiros@gmail.com

**Keywords:** Education. Ideology. Emancipation. Cultural capital. Exclusion.

Estamos vivendo um momento muito peculiar na história da humanidade. Se começarmos a pensar, podemos relativizar algumas circunstâncias bastante pertinentes. Vejamos: em plena Idade Média, toda a questão do conhecimento estava centrada em Deus, nossa visão do/de mundo, portanto, era teocêntrica. Contudo, essa visão foi se encaminhando, quando da transição para a modernidade, para a figura do homem; sai de cena, assim, o teocentrismo para que a visão antropocêntrica tome corpo e forma, numa sociedade que já anunciava que todas as soluções para os dilemas humanos não estariam mais na figura de Deus e, sim, na razão, na ciência e na tecnologia.

Entretanto, a modernidade, segundo alguns teóricos, esgotou-se, pois que não conseguiu responder a todas as demandas do próprio homem, como também razão e ciência mostraram que não há só benefícios por elas conquistados; a outra face da mesma moeda nos convida a refletir sobre o quanto de atrocidades a ciência propiciou, fazendo vítimas aqueles que nela acreditaram, haja vista as armas atômicas e biológicas.

Em 1947, Max Horkheimer e Theodor Adorno, dois filósofos alemães da Escola de Frankfurt, alicerçaram o pensamento da teoria crítica, ao escreverem, em sua *Dialética do Esclarecimento*, que a razão tornou-se inerentemente violenta e manipuladora, esmagando as particularidades sensuais da natureza e do corpo. Pensar, para eles, passou a trazer culpa de uma cumplicidade com a dominação ideológica. Contudo, renunciar inteiramente ao pensamento instrumental seria retornar ao irracionalismo bárbaro. De fato, o princípio de identidade luta por suprimir toda a contradição e esse processo foi aperfeiçoado no mundo reificado, burocratizado, administrado pelo capitalismo avançado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

De lá para cá, são inegáveis os benefícios para a humanidade advindos da ciência pautada na razão, foram muitos os avanços e as conquistas, sobretudo nas ciências médicas e na alta tecnologia, robótica e cibernética. Mas, hoje, passadas quase duas décadas do orvalho do novo milênio, muitas perguntas ficaram sem respostas, de certa forma, já que a sociedade foi se embrutecendo. Acompanhamos, sobremaneira, um senso de individualismo exacerbado, que reluta em ceder espaço ao outro, evitando que alteridades se revelem ou, ainda, se confrontem. Na era do cada um por si, independentemente de tantas ações afirmativas contra os mais variados preconceitos, é curioso perceber o quanto cresce a xenofobia, o racismo, a misoginia, a homofobia, o fundamentalismo religioso.

Respondendo à intensificação da alienação e da irracionalidade em uma avançada sociedade capitalista, a teoria crítica, fundada pela Escola de Frankfurt, em suas três diferentes fases, aliada aos estudiosos que a seguem até hoje, é um arcabouço teórico, compreensivo-ideológico, historicamente autorreflexivo visando simultaneamente a explicar a dominação e apontar

as possibilidades de originar uma sociedade racional-substantiva, humana e livre. Esse ensaio teórico visa relacionar essas análises dos estudiosos clássicos da teoria crítica sobre a ideologia com o cenário educacional brasileiro.

Os estudiosos da Escola de Frankfurt tinham uma preocupação em comum ao observarem que o capitalismo possui uma capacidade intrínseca de aniquilar as precondições para consciência política, crítica e revolucionária. O mecanismo capitalista instaurava uma sofisticada consciência que passou a sustentar a opressão por via de uma dominação ideológica. A partir dessas análises, a teoria crítica frankfurtiana passa a reconhecer a ideologia como parte das fundações da estrutura social.

Na época, em meio a esses impasses teórico-reflexivos, Adorno contestava que opor simplesmente a diferença à identidade, a pluralidade à unidade, o marginal ao central seria recair na oposição binária. Além disso, seria puro formalismo imaginar que alteridade, heterogeneidade e marginalidade são benefícios políticos absolutos independentemente de seu conteúdo social concreto. Dessa forma, Adorno não queria simplesmente substituir a identidade pela diferença, mas sua sugestiva crítica da tirania da equivalência o levou com muita frequência a “demonizar” o capitalismo moderno como um sistema uniforme, pacificado, autorregulador (EAGLETON, 1997).

De fato, chegamos a um período histórico em que nem mais o homem heroico nem Deus são solução para as demandas humanas. Acabaram-se as grandes narrativas; circulamos em uma sociedade altamente fragmentada, egoísta, dividida entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, em que a sensação de entropia marca presença. Vivemos o caos – a desordem – numa aparente ordem imposta; somos, hoje, reféns do mercado! Esta é a nova ordem! Submetemo-nos aos ditames do mercado, ele ditando o que se deve ou não fazer. Afinal, o cliente sempre tem razão.

Creemos nisso, creemos no mercado global, sendo assim, não sem razão, a sociedade, neste processo de fragmentação, vem construindo um novo paradigma que impõe novas formas de relacionamento com o outro, bem como novas formas de ações nas diversas instituições, notadamente, faz-se necessário começar a esmiuçar a escola, mais especificamente a educação e o seu papel no momento atual, pois que esta é a instituição na qual a maioria dos atores sociais passou ou pela qual passa sistematicamente.

A escola, hoje, deixa de ser um possível mecanismo de emancipação como queria Marx (1976), para se tornar uma instituição que, a despeito de todas as colocações weberianas anticapitalistas (1981), racionaliza a vida ao mesmo tempo em que a burocratiza sustentando o capitalismo na sua forma mais perversa que conhecemos pelo nome de neoliberalismo, “desencantando o mundo” (WEBER, 1981).

Cabe ainda destacar que sendo a escola espaço onde conhecimento científico se perpetua e se transmite, cabe a ela, hoje, também, mais do que em qualquer tempo, a socialização, em conformidade aos pressupostos durkheimianos (1975) que dizia ser a escola espaço de socialização,

confirmando que é através da educação que o indivíduo torna-se membro da sociedade. Durkheim não poderia ser mais atual! Inclusive quando pontua sobre a solidariedade orgânica que se consubstancia na diminuição da consciência coletiva em detrimento de uma consciência individual, ensejando cada vez mais o individualismo.

Esta análise eclética da tripartite clássica (Marx-Durkheim-Weber) das ciências sociais nos permite problematizar sobre a exacerbação do individualismo em nossa contemporaneidade, visto que a família vem terceirizando a educação de suas crianças, especialmente por conta das demandas do capital que exigem que todos estejam vendendo a sua força de trabalho para que, em troca de um salário, possam estar, inextricavelmente, na esfera do consumo e, deste modo, sentirem-se incluídos, mesmo que perversamente. Desta maneira, avalia-se que a exclusão num processo metamórfico se configura em uma ‘inclusão perversa’<sup>1</sup>, pois que coopta os “desvalidos” e os insere no submundo da marginalidade. Surgindo daí uma nova classe de sujeitos, reféns do simulacro de uma cidadania que se pode cunhar de cidadania periférica, até porque “a sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais de desenvolvimento econômico.” (MARTINS, 2009, p. 33)

Como exemplo, podemos citar Léa Paixão que, em seu texto, *Socialização na Escola* (2011), diz, como resultado de pesquisa realizada sobre o significado da escolarização com um grupo de catadoras do lixão, que a maior expectativa destas mães quanto à escolarização de seus filhos, ou melhor, quanto à contribuição da escola, centrava-se na socialização, preocupando-se muito mais com aquisição de comportamentos, valores, posturas, do que com a aprendizagem cognitiva em si, isto é, “com aquisição da leitura e da escrita”. Isto posto, cabe perguntar: qual é, então, o papel da escola? Educar para socializar?

Léa Paixão (2011), ainda, “fala” não ter percebido diferença nos desejos de socialização dos filhos, seja na escola pública ou privada, sejam eles das classes privilegiadas ou das classes menos privilegiadas.

Sendo a escola um aparelho ideológico de Estado, como aponta Althusser (1985), imprimindo e legitimando a lógica dominante pelo processo de inculcação, não nos causa estranheza diferentes públicos pensarem da mesma forma e terem os mesmos desejos.

Desta forma, tais posturas nos levam a pensar na força do “*habitus*” preconizado por Bourdieu (1998), com base aristotélica, quando este mostra a maneira com que vamos internalizando as normas vigentes. Bourdieu desenvolve esse conceito, com o qual designa a inculcação nos homens e mulheres de um conjunto de disposições duráveis que geram práticas e ideologias particulares, isto é, para ele

---

<sup>1</sup> Conceito utilizado por José de Souza Martins, 2009.

Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (BOURDIEU, 1998, p. 191)

Logo, o *habitus*, como a própria linguagem humana, é um sistema aberto que capacita os indivíduos a lidar com situações imprevistas, sempre mutáveis; assim, é um “princípio gerador de estratégias” que permite antes uma inovação incessante que um projeto rígido. A vida social contém muitos *habitus* diferentes, cada sistema adequado ao que Bourdieu denomina um “campo”. Um campo é um sistema competitivo de relações sociais que funciona segundo sua lógica interna, composto de instituições ou indivíduos que competem pelo mesmo objetivo (EAGLETON, 1997, p. 141).

Em sua entrevista com Eagleton, Bourdieu (1994) vai esclarecer que uma afirmação dita como ideológica é, muitas vezes, um insulto, de modo que essa própria designação torna-se um instrumento de dominação simbólica. Ele procurou substituir o conceito de ideologia por “dominação simbólica”, “potência simbólica” ou “violência simbólica”, para tentar controlar alguns dos usos ou abusos a que ele fica sujeito.

Nesse sentido, uma das razões de Bourdieu não gostar da palavra ‘ideologia’ é o pensamento aristocrático de Althusser. Ele prefere a noção de *doxa*. Por exemplo, poderia se dizer que todos os sistemas educacionais são um tipo de mecanismo ideológico, são um mecanismo que produz distribuição desigual do capital pessoal e legitimam isso. Esses mecanismos são inconscientes. Eles são aceitos – e isso é uma coisa muito poderosa, que, a nosso ver, não é apreendida na definição tradicional de ideologia como representação, como falsa consciência. Para Bourdieu (1994), falou-se demais em consciência, demais em termos de representação. O mundo social não funciona em termos de consciência, ele funciona em termos de práticas. Ao usarmos a *doxa*, aceitamos muitas coisas sem conhecê-las, e é isso que se chama ideologia.

Assim, pensando a educação, as normas atuais explicitam os desejos apontados por diferentes públicos e que se fazem coincidentes; temos, já faz um tempo, uma nova conformação familiar, desprovida da figura paterna, fazendo com que as mães estejam no mercado de trabalho para garantir o sustento da família, diferentemente do que se vislumbrava, ainda, em meados do século passado. Não sem razão, o desejo de *sociação* dos filhos delegado à escola.

O mercado de modo inexorável cobra presença maciça de todos nos meios de produção, até porque valemos pelo que podemos consumir. Sem consumo, nossa cidadania não se manifesta. Esta é a nova lei do mercado, não importa em que circuito da economia se esteja na medida em que se

possa garantir o consumo; estamos, portanto, nos comportando como os cidadãos dos novos tempos. Em outras palavras, não há como se garantir a própria cidadania, com direitos a serem usufruídos, até porque tudo tornou-se mercadoria. Isto implica dizer, portanto, que a desigualdade aponta a impossibilidade de cidadania para muitos, sobretudo porque esta cidadania se perfaz pelo consumo, logo se instaura a naturalização e banalização da exclusão. (SARDENBERG, 2011)

Desta maneira, como agir a escola? De que maneira ela se impõe na contemporaneidade? Quais os subsídios que ela pode garantir ensejando uma sociedade mais igualitária?

São muitos os debates em torno destas questões, há até quem diga que a escola é um dos mecanismos de construção das desigualdades, particularmente se formos colocar em pauta a discussão sobre capital cultural. Bourdieu (2001) esclareceu, sobremaneira, a questão do capital cultural, sobretudo, quando aponta que a escola trabalha com o capital cultural da elite dominante.

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu (uma vez que neste último caso, talvez seja quase nulo o efeito de obstáculos econômicos) basta lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação (BOURDIEU, 1998, p. 297, grifos do autor).

Podemos, assim, até traçar um paralelo com os argumentos de Basil Bernstein (1971) sobre sua teoria dos códigos; a escola utiliza de um código elaborado denegando às classes populares o direito ao entendimento da cultura dominante. Portanto, afirmamos, segundo Fairclough (1996), que a ideologia e as relações de poder se consubstanciam no discurso.

Sendo assim, o discurso da escola se distancia dos discursos das classes populares, pois que a escola, como aparelho ideológico que é, tem como função reproduzir e legitimar a ideologia dominante, fazendo dos discursos das classes dominantes, o discurso de todos.

Para entender esse processo, precisamos analisar a noção de ideologia presente em autores clássicos, oriundos do pensamento marxista que deram origem a esse termo. Segundo Eagleton (1997, p. 116), para o filósofo alemão da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, a ideologia é uma

forma de 'pensamento de identidade' - um estilo veladamente paranoico de racionalidade, que transmuta, inexoravelmente, a singularidade e a pluralidade das coisas em mero simulacro de si ou que as expulsa para além de suas fronteiras, em um ato de exclusão dominado pelo pânico. Por isso, o oposto da ideologia não seria a verdade ou a teoria, mas a diferença ou a heterogeneidade.

Nas ideias de Adorno, a ideologia homogeneiza o mundo, igualando naturalmente fenômenos distintos e, assim, o desmanche disso exige uma "dialética negativa", que se esforça, talvez impossivelmente, por incluir no pensamento o que é heterogêneo a ele. Para Adorno, o paradigma mais elevado de tal razão negativa é a arte, que fala pelo diferencial e não-identico, promovendo as afirmações do particular sensual contra a tirania de alguma totalidade única (EAGLETON, 1997).

Na Dialética do Esclarecimento, obra escrita por Adorno e seu colega Max Horkheimer, em 1947, a razão tornou-se inerentemente violenta e manipuladora, esmagando as particularidades sensuais da natureza e do corpo. Pensar, simplesmente, é ser culpado de cumplicidade com a dominação ideológica; contudo, renunciar inteiramente ao pensamento instrumental seria retornar ao irracionalismo bárbaro. O princípio de identidade luta por suprimir toda a contradição e, para Adorno, esse processo foi aperfeiçoado no mundo reificado, burocratizado, administrado do capitalismo avançado. A ideologia, em resumo, é um sistema "totalitário" que geriu e processou todos os conflitos sociais até privá-los de existência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Opor simplesmente a diferença à identidade, a pluralidade à unidade, o marginal ao central é recair na oposição binária, como sabem perfeitamente os mais sutis desconstrutores. É puro formalismo imaginar que alteridade, heterogeneidade e marginalidade são benefícios políticos absolutos independentemente de seu conteúdo social concreto. Adorno não quer simplesmente substituir a identidade pela diferença, mas sua sugestiva crítica da tirania da equivalência leva-o, com muita frequência, a "demonizar" o capitalismo moderno como um sistema uniforme, pacificado, autorregulador (EAGLETON, 1997, p. 117).

De fato, se pensarmos as movimentações do nosso sistema socioeconômico vigente, em voz uníssona, nas publicações nacionais e internacionais, o capitalismo está sempre no banco dos réus – cada vez mais adjetivado; no caso da escola: "capitalismo acadêmico" (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

Imerso no mundo globalizado, o capitalismo acadêmico surge desse contexto de transnacionalização da educação e de hibridização das identidades culturais, gerando um poder monopolista a partir de megafusões das principais corporações de educação com outras dos meios de comunicação, dos produtores e distribuidores das indústrias no campo da cultura e da educação (PARASKEVA, 2009).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. A indústria cultural pode se vangloriar "de ter

levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feito das mercadorias” (ADORNO; HORKHEIMER, p. 111).

Não obstante, é a filósofa brasileira Marilena Chauí (2011) que evidencia que a educação, assim como a cultura, é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. Mas, na forma da indústria cultural, a economia gerencialista neoliberal nega esses traços da cultura, reforçando-a como cultura de massa, na qual obras de pensamento e de arte tendem de expressivas a tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho de criação, tornarem-se eventos para consumo. É sob essa égide que a educação tem se reificado como simulacro para ser consumida, devorada e nulificada.

O capitalismo acadêmico, na educação, é uma categoria ideológica, assim como as indústrias culturais no campo da cultura. Eles favorecem a abertura de cada nação à variedade de informação e, ao mesmo tempo, há a concentração dos meios, a homogeneização dos conteúdos e o acesso desigual e assimétrico aos bens e mensagens (CESÁRIO, 2007).

Essa dinâmica de trocas simbólicas concentradas, homogêneas e assimétricas se dá em uma espiral de contínuo movimento, de forma que outros modos de distinção passarão a ser invocados para estabelecer alegações e discursos monopolistas, idealizados para garantir a veracidade dessas alegações. A mudança de linguagem discursiva corresponde à ascensão da competição e globalização internacional dos empreendimentos educativos e culturais, assumindo papéis distintivos, refletindo a transformação em *commodities* do consumo educativo e cultural de linhas padronizadas (HARVEY, 2006).

Cultura, arte e educação se reduzem mediante sua subordinação à totalidade da indústria cultural e educacional, que consistem na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A isso Benjamin (2000) se refere como a perda da obra de arte de sua aura em meio à era da reprodutibilidade técnica. Ao multiplicar o reproduzido, coloca-se no lugar de ocorrência única, a ocorrência em massa. Na medida em que permite à reprodução ir ao encontro de quem apreende, atualiza-se o reproduzido em cada uma das situações.

Assim, a lógica econômica neoclássica imperando no campo da educação reforça a noção de poder monopolista a partir da propriedade privada na perspectiva da acumulação de capital. Isso ocorre porque o capital possui meios de se apropriar e extrair excedentes das diferenças locais, das variações culturais locais e dos significados morais, não importando sua origem. A desenvergonhada transformação em *commodities* e comercialização de

tudo são, afinal, indicadores dos nossos tempos (HARVEY, 2006).

Bourdieu (2005) destaca que são os agentes que criam o campo econômico e este só existe pelos agentes que se encontram nele e lhe conferem certa estrutura. Além disso, é na relação entre as diferentes empresas que o produzem, que se engendra o campo e as relações de força que o caracterizam. A estrutura do campo e a distribuição desigual dos recursos, na forma das diferentes espécies de capital, contribuem para assegurar a reprodução do campo, através de barreiras à entrada no mesmo, resultantes da desvantagem permanente que os novos que entram devem enfrentar. Estas tendências imanentes à estrutura do campo fazem com que ele favoreça os agentes que nele têm mais capital. As forças do campo orientam os dominantes em direção às estratégias que têm por finalidade redobrar sua dominação (BOURDIEU, 2005).

Não sem razão, toda a obstinação das megafusões de grupos educacionais a fim de dominarem o campo de forma a instituírem as normas e regras que mais lhes beneficiam, principalmente, quando da ausência de um Estado atuante e regulador.

Por isso, a ação intervencionista do Estado é imprescindível para que o campo da educação não se deixe enganar pelas promessas do gerencialismo, como ilusão ideológica, que levam apenas a rarefações dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, aprisionando-os na insistência pela ideologia que os escraviza.

Em sendo um metacampo, além de estar presente em todos os campos e ajudar na sua dinâmica constitutiva, o Estado não é somente o regulador dos mercados encarregado de assegurar a ordem e a confiança, nem o árbitro intitulado a controlar as empresas e suas interações, mas, também, um agente que contribui decisivamente para a construção da demanda e da oferta, ambas as formas de intervenção operando sob influência direta ou indireta das partes intimamente interessadas (BOURDIEU, 2005, p. 40-41).

Dessa forma, no campo da educação, é papel do Estado desenvolver políticas públicas para não deixar o setor educacional entregue ao bel prazer do mercado e procurar fornecer fomentos para a produção e, principalmente, para a distribuição dos produtos educacionais locais, regionais e nacionais de acordo com a vocação econômica de cada lugar, enfatizando o intercâmbio entre os mesmos. A atuação do Estado, em um país como o Brasil, deve promover a educação e oferecer opções simbólicas para os cidadãos de cada região. As políticas públicas para a educação devem se voltar não só para garantir o acesso de todos os bens materiais e imateriais, mas, também, para preservar e defender a diversidade da produção e circulação de produtos simbólicos no seu território.

Todavia, visto que o que está em jogo é o poder do capital simbólico coletivo, ou seja, o poder dos marcos especiais de distinção vinculados a algum bem, dotados de um poder de atração importante em relação aos fluxos de capital; e dada a perda de poderes monopolistas por causa do

transporte e comunicação mais fáceis e a redução de outras barreiras para o comércio, a luta pelo capital simbólico coletivo se tornou ainda mais importante como base para as rendas monopolistas (HARVEY, 2006, p. 233).

Assim, é na esfera simbólica que o gerencialismo, a ideologia da industrialização e massificação da educação, opera de forma a reduzir todos os bens educacionais em mercadorias passíveis de serem calculadas monetariamente, de pô-las um preço, comercializá-las e consumi-las para a satisfação das necessidades ou desejos de outrem. Isso ocorre pela prática do discurso gerencialista que almeja reduzir a capacidade emancipatória e transformadora da arte e da educação a '*brinquedinhos*' de experiência relaxante e prazerosa para que a massa trabalhadora explorada consiga ter um breve descanso das prolongadas jornadas de trabalho no capitalismo tardio.

À guisa de exemplificação, basta acompanhar os principais filmes vistos nas salas de cinema do país, todos de comédia ou ação que reproduzem uma lógica de entretenimento alienante, além das salas de aula no período noturno de escolas do ensino básico ao superior: todas abarrotadas de alunos sonolentos que mal conseguem participar do debate em aula ou vazias devido à evasão oriunda das fortes demandas de trabalho, ensejando a evasão.

As pesquisas indicam que a evasão continua, o jornal O Globo de 29 de fevereiro de 2012 apontava, em sua reportagem sobre evasão escolar, que os dados são desanimadores não só pelo abandono dos jovens da vida escolar que vem aumentando desde 2008, como também o problema da distorção série-idade que muitos acreditavam já ter sido superado. Além do que, permanece o grande número de reprovações; os dados estatísticos foram fornecidos pela ONG Rio Como Vamos (RCV). Esta reportagem também indicava o abandono dos estudos pelas meninas, em função da gravidez precoce, assim como a necessidade de se trabalhar para ajudar nas despesas da família. Como resolver tais questões?

Importante ressaltar que já estamos quase no final de 2016 e o quadro não mudou; pelo contrário, a situação se agrava a passos largos conforme denúncias estampadas nos mais variados jornais, bem como em pesquisas realizadas nas mais diferentes universidades do país.

Sendo assim, como pensar a escola, a educação, sem relativizar a sociedade? Pois que a escola, sendo um espaço microssocial, espelha este espaço maior que é a sociedade que, de forma amesquinhada e indigente, vem contribuindo, sobretudo, mesmo que de forma velada, algumas vezes, para exclusão da grande maioria da população!

Há legitimidade em torno das relações de poder, talvez seja por isso que a escola atenda às exigências daqueles que o detém, de maneira a garantir o *status quo* da maioria. Estamos, é fato, vivendo um momento bastante angustiante concernente à educação de nossas crianças e jovens de todas as classes sociais, ora por um lado porque contribuimos para formação de verdadeiros tiranos, ora porque não conseguimos minimizar o fosso construído entre as classes sociais. Impossível acreditar que a educação tem

um papel redentor nesta sociedade, que, no dizer de José de Souza Martins (2009), exclui para incluir precariamente! Sob esta ótica, talvez, se possa recorrer a este mesmo autor para pensar como ele que:

[...] o capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão e inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 2009, p. 32).

O caminho de superação da escola pode passar por um entendimento dos dizeres do filósofo alemão tardio, da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas, para quem a ideologia é uma forma de comunicação sistematicamente distorcida pelo poder – um discurso que se tornou um meio de dominação e que serve para legitimar relações de força organizadas. Habermas chama a atenção para a possibilidade de um sistema discursivo inteiro que está, de certa maneira, deformado. O que falseia tal discurso é o impacto sobre ele de forças extradiscursivas: a ideologia marca o ponto em que a linguagem tem sua forma comunicativa distorcida pelos interesses de poder impingidos a ela. Uma rede de comunicação sistematicamente deformada tende, assim, a ocultar ou erradicar as próprias normas pelas quais se poderia dizer que é deformada e, portanto, torna-se peculiarmente invulnerável à crítica. Se a ideologia é linguagem falseada, então, presumivelmente, devemos ter alguma ideia do que seria um ato comunicativo “autêntico” (EAGLETON, 1997).

Nas ideias de Habermas, existe, em outras palavras, uma espécie de racionalidade “profunda” embutida nas próprias estruturas de nossa linguagem, independentemente do que dizemos e é isso que fornece a Habermas a base para uma crítica de nossas práticas verbais efetivas. Num sentido curioso, o próprio ato de enunciação pode tornar-se um julgamento normativo do que é enunciado. Se queremos conhecer a verdade, temos de mudar nossa forma de vida política. Assim, a verdade está profundamente ligada à justiça social: nossas pretensões de verdade referem-se a uma condição social alterada onde possam ser “redimidadas”. É assim que Habermas pode observar que “a verdade dos enunciados está ligada, em última análise, à intenção do bem e da vida verdadeira” (EAGLETON, 1997, p. 119).

O oposto da ideologia para Habermas não é exatamente a verdade ou o conhecimento, mas aquela forma particular de racionalidade “interessada” que chamamos *crítica emancipatória*. É de nosso interesse nos livrarmos de restrições desnecessárias ao nosso diálogo comum; pois, a menos que o façamos, os tipos de verdade que precisamos estabelecer estarão além

de nosso alcance. Uma crítica emancipatória é uma crítica que traz essas restrições institucionais à nossa consciência, e isso só pode ser alcançado pela prática da autorreflexão coletiva. A escola, entendida como um campo de saber, cabe engendrar os mecanismos de acesso a essa crítica emancipatória a partir da criação de práticas de ensino e de organização da educação de forma mais coletiva. Sem excluir para depois “incluir perversamente”!

## Referências

---

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Contraponto: Rio de Janeiro, 1994. p. 265-278.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. O campo econômico. **Revista Política e Sociedade**, n. 6, abr. 2005.
- \_\_\_\_\_. The forms of capital. In: GRANOVETTER, Mark; SWEDBERG, R. **The sociology of economic life**. Westview Press: Colorado/USA, 2001.
- CESÁRIO, L. B. Reflexões sobre as atuais políticas públicas para o cinema no Brasil em meio à transnacionalização da cultura. **Revista da FAMECOS/PUCRS**, n. 18, Porto Alegre, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DURKHEIM, Èmile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Addison Wesley Longman Limited. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM202JE, England, 1996.

- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1976
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. Socialização na escola. In: PAIXÃO, Léa P.; ZAGO, Nadir. (Orgs.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- PARASKEVA, J. M. (Org). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.
- SARDENBERG, Helenice P. **Uma cidade partida: o dilema da desterritorialização pelo turismo**. 2011. Tese. (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro.
- SLAUGHTER, S; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira/UnB, 1981.