

IDEOLOGIA DA COMPETÊNCIA: UMA VIA AUTORITÁRIA NA COMUNIDADE ESCOLAR

Elson dos Santos Gomes Junior¹

¹Instituto Federal Fluminense - IFF, Santo Antônio de Pádua - RJ, Brasil
(elsonuenf@yahoo.com.br)

Resumo: O presente trabalho apresenta o conceito de “ideologia da competência” desenvolvido por Marilena Chauí como crítica da pedagogia autoritária comumente identificada nas comunidades escolares. A pesquisa é de cunho qualitativo-bibliográfico e além de obras da referida autora, dialoga com outros intelectuais que abordam a relação entre autoritarismo e educação. Os resultados apontam para a existência de uma ideologia meritocrática que culpabiliza individualmente os educandos por fatores sociais.

Palavras-chave: Ideologia; Educação; Autoritarismo.

INTRODUÇÃO

A ideia de “competência” tem imperado na modernidade como forma de externar os valores associados ao produtivismo, ao consumo, aos seus padrões estéticos e comportamentais, além de toda uma perspectiva proto humanista de polivalência.

Neste sentido, longe da perspectiva da antropologia filosófica de Scheler (2008), que vê na multidimensionalidade uma proposta ontológica complexa de desenvolvimento, a ideia de “competência” é, ao contrário, apresentada como uma forma de atender a demandas diversas, como se o sujeito tivesse que se empenhar para ser mais em produção – mesmo que para isso ele tenha que ser menos humano.

Com isso, a via de autonomia (FREIRE, 2018) é pensada sobre outro prisma, uma vez que ser autônomo é, na verdade, poder atender a interesses que são exógenos, forasteiros, colocando sobre os ombros individuais uma necessidade constante de desdobramento, de mudança, de “aperfeiçoamento” que, longe de lograr qualquer forma de humanismo, no fundo, aponta, como afirma Stederoth (2019), para uma “forma ajustada” da “capitalização humana”.

Portanto, em conjunto, a ideologia da competência (CHAUÍ, 2016) é uma via autoritária que comumente identificamos em nossas comunidades escolares, justamente, pelo fato de impor necessidades aos sujeitos que, no fundo, são mercadológicas. Além disso, estas violam qualquer possibilidade de exercício da liberdade (FREIRE, 2014), principalmente, pelo fato de que círculos culturais são violados por interesses exógenos e desumanos.

Dessa forma, a educação não tem os sujeitos como históricos (FREIRE, 2018), mas sim, como coadjuvantes de um processo ditado pelas veredas do

mercado, de suas necessidades, sua mensuração, seus valores imediatistas e sem qualquer perspectiva de construção social que se espraie para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Considerando estes fatores, este trabalho apresenta uma crítica a partir do conceito de “ideologia da competência” (CHAUÍ, 2016), como forma de contribuir para o entendimento de formas autoritárias de práticas educativas. Estas, quando norteadas pelos valores desta ideologia, afetam todos os sujeitos da comunidade escolar – indo muito além dos educandos.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa é de cunho qualitativo-bibliográfico e conta com a análise de três obras da filósofa brasileira Marilena Chauí (2001; 2008; 2016). Além disso, dialoga com autores que realizam uma crítica confluyente com a desconstrução do discurso meritocrático, da lógica mercadológica da educação e da marginalidade da formação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MARX E A IDEOLOGIA

A crítica de Chauí (2008) sobre o conceito de “ideologia da competência” tem seu fundamento no pensamento marxiano, ela se apropria de seu aparato analítico para esboçar o seu desenho crítico. Entre os aspectos abordados, o conceito de alienação é importante, uma vez que a modernidade burguesa estabeleceu uma forma de trabalho partida, separando o homem da totalidade da produção do mundo e, como consequência, do seu próprio fazimento.

Temos assim, uma realidade laboral de não reconhecimento através do que produzimos, demonstrando uma separação que é, antes de tudo, desumanização. Com isso, as relações sociais são estabelecidas por estratos, onde os meios de



produção da existência e o consumo dos bens são apropriados de maneira diferenciada (CHAUÍ, 2008).

Outro aspecto diz respeito as ideias, onde as classes hegemônicas estabelecem um aparato ideológico a ser imposto e apropriado pelos estratos subalternos. Neste sentido, existe uma tensão pela legitimação da explicação do social que, diante das fissuras e conflitos, busca justificar a desigualdade como forma “natural” da modernidade burguesa. Para Fernandes (1989, p.69), é a “situação de classe das famílias [...] com certas condições econômicas e sociais herdadas” que faz toda diferença.

Considerando o supracitado, identificamos outro elemento da ideologia, ou seja, ela se faz como estratégia para tornar ideias particulares (de classes e/ou frações de classes) como universais, ou seja, representante da totalidade social (CHAUÍ, 2008). Com isso, as necessidades ontológicas, culturais, de gênero, políticas, linguísticas, trabalhistas, familiares, entre outras, ficam restritas à imposição explicativa e, principalmente, normativa das classes dirigentes.

Essa condição tende a implodir os mecanismos de resistência e de reconhecimento das classes subalternas enquanto “classe para si”, uma vez que não reconhecem as ações de violência como tal. Este é um dos fatores mais cruéis consequente da ideologia, ou seja, uma identificação dos explorados com o *status quo* de seus opressores. Portanto, afirma Chauí (2008, p.94), “a ideologia é uma ilusão, necessária à dominação de classe. Por ilusão não devemos entender ‘ficção’ [...] por ilusão devemos entender: abstração e inversão”.

Esses elementos criam uma “aparência” que, na verdade, não significa que seja algo falso, mas sim, uma fachada que limita a compreensão de seus mecanismos de exclusão e dominação (CHAUÍ, 2008). Essa fachada é composta por elementos civilizatórios, humanísticos, democráticos, universalistas que, assim, tornam a existência na sociedade de classes compreendida como harmoniosa, moderna e vista positivamente.

Porém, a questão que se encontra por trás dessa fachada civilizatória é, justamente, a ausência da efetividade histórica (WALLERSTEIN, 2001). Uma coisa é o discurso e a ideologia, outra é a capacidade de inclusão dos diferentes estratos sociais na condição de sujeitos e, portanto, de agentes efetivos dos produtos sociais da sociedade do capital.

Nesta via, a filosofia crítica de Chauí (2008) nos mostra que o aparato ideológico da sociedade burguesa não possui em si uma índole que pode ser valorada como boa ou ruim, mas sim, que o *ethos* de classe da burguesia busca justificar o *status quo* como forma de manutenção da ordem social

burguesa, de sua estrutura e, de modo geral, do próprio capital.

Segundo Chauí (2008), entre tantos elementos que caracterizam a ideologia, ela salienta o seu processo de produção e reprodução que passa por três estágios. Primeiro, como um conjunto sistemático de ideias que os autores das classes dominantes desenvolvem, segundo, esse conjunto é disseminado e se torna senso comum e, por último, esse conjunto é sedimentado e interiorizado. Assim, mesmo que as classes subalternas ascendam ao poder, elas reproduzirão os ideais das classes dirigentes sendo por isso, uma forma de perpetuação do poder através das ideias.

Neste sentido, podemos pensar a título de exercício os efeitos da ideologia sobre a educação, sobre seus sujeitos e, de modo geral, sobre a comunidade escolar. Assim, a escola como uma representação do social, de sua pluralidade como de suas fissuras e classes, é, certamente, afetada pelas tensões ideológicas que, longe de serem especificidades de uma perspectiva teórica e/ou política, são, na verdade, representações de classes hegemônicas. Por isso, uma das ideologias mais perigosas, afirma Zizek (1996), é justamente os grupos sociais, classes e frações de classe que defendem a não ideologia – seja ela qual for.

O espaço escolar tem sido por décadas âmbito de disputas ideológicas e, nos últimos anos, tem sofrido com ideologias liberais, meritocráticas e todo o efeito mercadológico que tem feito da experiência educacional, uma experiência universal, de tempo único, de imposições autoritárias. Com isso, a ideologia deve ser pensada neste contexto como uma forma de disseminação de formas intransigentes (HIRSCHMAN, 2019) de relações sociais, uma vez que muitos não aceitam dialogar a respeito da pluralidade que constitui o espaço escolar.

Com isso, a escola tem enfrentado uma série de bombardeios ideológicos, entre os quais, a disseminação da “razão instrumental” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991), que tem estabelecido os estratos que devem seguir as carreiras de prestígio e aqueles que devem ingressar diretamente no mundo de trabalho por possuírem certa “vocação” para isso. Lógico, que a distribuição de classes está bem evidente para cada referido papel – para as classes altas, cursos universitários e prestígio social, quanto para as classes populares, cursos profissionalizantes e ofícios de baixa remuneração –, demonstrando uma, de tantas faces e efeitos sobre a escola.

Além disso, a ideologia trabalha com toda uma construção simbólica (CHAUÍ, 2001) que, no fundo, traz uma série de representações que materializam as ideias. Este conjunto é descrito pela filósofa como



“semióforos”, e estão por décadas inspirando uma ideia de totalidade que, na verdade, tem servido para omitir o elevado grau de autoritarismo presente em nossa sociedade.

OS MITOS FUNDADORES E O AUTORITARISMO

Para Chauí (2001), um dos elementos mais nocivos em termos de produção do autoritarismo, se encontra na ideia de nacionalismo. Segundo a autora, o nacionalismo é uma invenção que busca estabelecer a ideia de totalidade como um axioma. Na verdade, quando pensamos o nacionalismo como alvo de orgulho, de pertencimento, de totalidade e de unidade, no fundo, encobrimos todas as desigualdades e fissuras sociais.

É assim que de tantas maneiras as classes hegemônicas tem apregoado uma ideia de “paz social” (FERNANDES, 2005), como se estivéssemos experimentando um momento civilizacional de horizontalidades, diálogos, reconhecimento, respeito as diferenças, inclusão, entre outros. O nacionalismo é, segundo Chauí (2001), uma das estratégias criadas pelas classes dirigentes para manter uma fachada de harmonia social e, através dela, negar a violência intrínseca a sociedade burguesa moderna.

Portanto, o nacionalismo desconsidera as desigualdades educacionais, a evasão escolar por motivos econômicos, alimentares e de pobreza extrema. Além disso, se apresenta como um manto que cobre a diversidade social e, dessa forma, apresenta uma versão unificada e simplificada da totalidade social que, neste sentido, é indivisa (CHAUÍ, 2001). Pensar o nacionalismo como axioma é, no fundo, nos determos a uma “ideologia” (CHAUÍ, 2008) que, assim, restringe nosso olhar à fachada que as classes dominantes e privilegiadas querem manter para o bem da “paz social”.

É neste sentido que Chauí (2001) traz a ideia de “verdeamarelismo”, ou seja, um dos semióforos mais conhecidos do Brasil e do mundo moderno: a bandeira nacional e suas cores. No espaço escolar, a ideia de nacionalismo e o verdeamarelismo são produzidos e reproduzidos constantemente como símbolos de pertencimento e de orgulho. Contudo, mais do que ter acesso a bandeira nacional, é ter acesso aos bens produzidos socialmente em território nacional, entre estes a educação.

Dessa forma, ao pensarmos em termos educacionais, percebemos que o verdeamarelismo, embora atinja milhões de pessoas, não possui equivalente em termos de oportunidades educacionais e de sua democratização. Nesta via, o que vemos é uma facilidade para a difusão de ideologias e de símbolos que, no entanto, não encontram equivalente em termos educacionais. Por isso, essa ideologia afeta a

comunidade escolar, tornando a educação, principalmente para os estratos desfavorecidos, uma forma de acomodação e de pertencimento (CHAUÍ, 2001). Contudo, para estes o quinhão encontra-se bem aquém do apropriado pelas elites.

Além disso, o jogo simbólico das elites serve para desviar a atenção da disparidade entre a distribuição dos bens. A simbologia nacionalista atesta uma unidade nacional e, no entanto, desvia-nos do fato de que uma fração reduzida da população se apodera da maior parte da riqueza, do território, dos bens materiais, das oportunidades, dos espaços de prestígio e deliberação, além dos espaços políticos e culturais. Este é um dos efeitos mais perversos da produção de semióforos e que escamoteia a violência cotidiana estabelecida entre a relação capita-trabalho e suas formas de exclusão.

A educação, como afirma Vieira Pinto (2001), tende a manifestar uma má fé escolar, uma vez que não acredita nos seus próprios educandos. Essa escola que é norteada pela simbologia ideológica de que educação é para todos e que as oportunidades e condições são oferecidas pela pátria educadora, no fundo, esconde as fissuras mais cruéis. Milhares de jovens e adultos sofrem a perversidade da má fé escolar que, assim, proporcionam experiências sem efetividade, transformação e, em síntese, produção de autonomia (FREIRE, 2018).

Partindo dessa questão, Chauí (2001) traz o exemplo da comemoração dos 500 anos do Brasil, como se neste período fossemos uma unidade civilizacional, inclusiva e preocupada com o desenvolvimento humano. Além disso, ao pensarmos a educação, podemos identificar que somente no século passado a educação passou a ser identificada como uma experiência necessária para todos, todas e, recentemente, tod@s, demonstrando que os 500 anos não foram de brasileiros, mas sim, de hegemonias de estratos privilegiados que usaram a ideia de nação com interesses privados.

Com isso, questiona Chauí (2001), devemos comemorar? Temos mesmo que comemorar o verdeamarelismo? E o nacionalismo, os 500 anos, devemos comemorar estes semióforos também? Estes elementos incluem os genocídios das populações tradicionais, das populações negras, a desigualdade socioeconômica e cultural, a concentração de terras, entre outros elementos característicos da sociedade autoritária e desigual? Certamente que não. Nestes termos, incluindo no debate a questão educacional, devemos pensar que as ideais andam mais céleres do que a efetividade histórica e, com isso, construímos e perpetuamos estruturas de conservação social que produzem e reproduzem a desigualdade através de símbolos nacionalistas.



Essa ideologia que afeta diretamente as comunidades escolares, principalmente, pelo fato de que estas tensões se encontram nelas através de seus sujeitos que, como já dissemos, constroem e compõem as comunidades escolares. Nesta via, onde encaixaríamos a evasão escolar? Como explicaríamos que as classes privilegiadas possuem maiores índices de reprodução social e de desenvolvimento educacional enquanto que, nos estratos populares, a evasão é quase uma regra para cada 5 de dez alunos que chegam ao ensino médio?

Outra questão que se coloca é a seguinte: como caracterizamos os efeitos sociais nocivos sobre estas populações? Considerando que somos uma sociedade unificada, como explicamos estas disparidades, justamente, em estratos de classe tão específicos? Para Chauí (2001), o que devemos e necessitamos desconstruir é justamente essa ideologia das classes dirigentes que, diante de todo histórico caos educacional, insistem na paz social como uma existência axiomática.

Além disso, devemos pensar a escola como uma possibilidade de romper tais estruturas ideológicas, através de uma educação que seja questionadora e crítica destes ideais nacionalistas que buscam legitimar toda violência social através de uma educação cívica carregada de simbologias (CHAUÍ, 2001) e de ideologias (CHAUÍ, 2008).

O combate ao autoritarismo, segundo Chauí (2001), não se encontra restrito a negação de governos autoritários – pensando organizações de classe que se apropriam do aparelho do Estado –, mas sim, através de um combate capilar, mais silencioso (ADORNO, 1995) e que, por isso, se faz cotidianamente mais nocivo.

A luta é pela construção de relações mais horizontais, de diálogo e de estruturas sócio-políticas e econômicas que valorizem a vida, a natureza e o humanismo como um fator ontológico, e não como uma razão epidérmica restrita ao economicismo liberal. Nesta via, afirma Chauí (2001), a própria apropriação da natureza sofreu alterações nocivas para o social, uma vez que somos educados para acreditarmos que defendemos a natureza por conta de toda diversidade e riqueza naturais que possuímos quando, na verdade, predamos milhares de hectares por mês de recursos naturais e de biodiversidade.

A educação tem assim um desafio de grande monta diante dessa estrutura ideológica (CHAUÍ, 2008) e simbólica (CHAUÍ, 2001), que passa pela disseminação de estratégias de reformulação, reconstrução e, se podemos dizer assim, “refundação” de nossos mitos de origem. O fato de comemarmos 500 anos como se fossem séculos de muito orgulho e de prosperidade é, na verdade, aterrorizador. Isso mostra como a nossa educação

tem falhado na disseminação de uma postura crítica em relação a nossa existência social, como também, dos valores que nos motivam em termos de cultura cívica.

A pretensa unidade apregoada pelo difundido nacionalismo é, na verdade, uma via de educação não formal que afeta o projeto educacional brasileiro, uma vez que acaba influenciando nas necessidades, prioridades e direcionamentos. Assim, ao indagarmos sobre uma educação crítica e uma formação humana ontologicamente complexa (SCHELER, 2008), percebemos que estas ideologias acabam sendo reproduzidas como se fossem o suficiente educacional.

Contudo, considerando os exemplos e a análise de Chauí (2001), percebemos que tais ideologias estão aquém do que necessitamos para o desenvolvimento educacional. Além disso, precisamos de uma educação que seja agregadora, que afete a comunidade escolar e, dessa forma, crie a necessidade de reformulação e de difusão do pensamento crítico para todos os sujeitos que a compõe.

Para Vieira Pinto (2001), independentemente do grau de escolaridade, pessoas que vivem na sociedade desumana do capitalismo selvagem, pelo simples fato de se manterem vivas, já demonstram saberes imensuráveis. Portanto, tais necessidades educacionais não se apresentam como forma de qualificar sujeitos da comunidade escolar como não educados ou incapazes, mas sim, de afetar positivamente estes sujeitos para que, além dos saberes que os fazem sobreviver no capitalismo difícil, estes sejam capazes de criticá-lo e de refletir sobre ele com perspectivas de ações e de mudanças.

É por isso que a educação crítica se mostra necessária, além de corroborar uma necessidade nas últimas décadas que tem se mostrado muito prejudicial as comunidades escolares, ou seja, a ideologia da competência. Primeiro, ela tende a educar para uma razão instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), segundo, ela não se preocupa com a formação humana e com as necessidades ontológicas dos sujeitos, terceiro, ela entende a humanidade como universalmente distribuída em termos de potencialidades sendo, por isso, insensível as desigualdades sociais e, entre outros fatores, é uma perspectiva educacional que objetiva o sujeito de forma extrema.

Considerando este quadro, Chauí (2016) traz uma crítica importante para pensarmos a comunidade escolar. Além dos fatores citados até aqui, ela busca direcionar os conceitos supracitados como forma de criar um arsenal crítico-analítico em que podemos, no mínimo, desconsiderar a viabilidade educacional humanizadora através dos elementos postos e



criticados por sua filosofia. Além disso, demonstra os efeitos do mercado sobre a comunidade escolar onde, os pais, responsáveis e parceiros da escola acreditam que estão fazendo o melhor por suas comunidades e, pelo lado dos educandos, estes acreditam que serão “bem sucedidos” quando, na verdade, correm o grande risco de se tornarem vítimas da má fé educacional escamoteada pelas ideologias autoritárias em voga.

UMA CRÍTICA A IDEOLOGIA DA COMPETÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Para Chauí (2016, p.53) a função da ideologia é a de “[...] ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica a dominação política e a exclusão social [...]” Assim, nesta perspectiva inventada de totalidade, busca oferecer uma “identidade social” sendo, por isso, muito eficiente em conduzir estratos explorados aos valores de seus algozes sociais.

No espaço escolar, a ideologia da competência não é diferente, uma vez que ela oferece uma ideia de totalidade e nega a existência de fissuras sociais e, além disso, diferenciações e necessidades ontológicas que foram construídas a partir de tais contextos sócio-históricos. Neste sentido, a comunidade escolar é padronizada, nivelada, tomada por uma perspectiva holística deturpada.

Os sujeitos da comunidade escolar possuem especificidades e, por isso, muitas necessidades latentes no espaço escolar precisam de cuidados específicos. Nesta via, antes de tomar o mercado e as normas uniformizadoras como parâmetro (CHAUÍ, 2016), devemos ter em conta a dimensão humana, histórica e social dos sujeitos (MÉSZÁROS, 2008). Sem isso, estabelece-se metas que buscam mensuração ao que é imensurável, padronização ao que é específico e identitário e, assim, o espaço escolar se torna um reduto de relações sociais autoritárias.

Chauí (2016) chama atenção para o fato de que a ideologia da competência possui um caráter legislador ético e pedagógico. No primeiro, as relações e ações são tomadas por certas expectativas que, quando não combatidas, são reiteradamente autoritárias, dessa forma, as necessidades humanas, quando levantadas, são diretamente abatidas por expectativas de conduta no espaço escolar.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica em uma comunidade escolar verticalizada, de ações pedagógicas instrumentais, voltadas para fora dos educandos como sujeitos do processo educacional e, além disso, para hierarquizações que desqualificam o diálogo e a igualdade como fundamentos de desenvolvimento humano. Nesta via, afirma Chauí (2016), os comportamentos padronizados e esperados

são mais importantes do que a liberdade e o espírito criativo.

Isso implica na reprodução de uma comunidade escolar que vai pensar a educação como uma “linha de montagem”, através de uma ideia de “competência” (CHAUÍ, 2016, p.55) que, no fundo, preza pela capacidade de reprodução de processos. Assim, a concepção de desenvolvimento se confunde com o de reprodução, repetição, treinamento e, dessa forma, corrobora o agravamento da estrutura autoritária, principalmente, pelo fato de que qualquer “desvio” deste itinerário esperado, passa a ser considerado “fracasso”.

Para Chauí (2016), a sociedade contemporânea se caracteriza pelo emprego da tecnologia e da ciência, fazendo destes instrumentos de poder. Contudo, considerando a divisão social em classes, o exercício do poder se tornou algo restrito, no entanto, a ideologia da competência estabelece papéis de acomodação que, na verdade, não são de efetivo prestígio.

Nesta via, considerando a divisão social do trabalho, podemos considerar a possibilidade de comunidades escolares inteiras – formadas por uma ou mais escolas e bairros inteiros – estarem fora de qualquer espaço de efetiva cidadania tecnológica e/ou científica. Isso, segundo Chauí (2016), pode ser pensado a partir da disparidade discursiva entre os elementos semânticos nos quais evocamos a prática educativa e, por outro lado, a efetividade histórica.

Atualmente, por exemplo, temos falado de educação integral e de profissionalização, contudo, você já parou para ver as disciplinas e cursos que estão sendo ofertados em todo Brasil e que são chamados de profissionalizantes? Caso sua resposta seja negativa, faça um favor a si mesmo enquanto cidadão e veja a disparidade colossal que mostra, exatamente como define Chauí (2016), os efeitos da ideologia da competência e seus desdobramentos ilusórios e de classe.

Essa ideologia, segundo Chauí (2016), conduziu-nos para um patamar muito crítico de existência social, o qual chamou de “competência privatizada” Essa competência tem ensinado que somos seres tão individuais/individualistas que necessitamos de uma educação única para lidar com o mundo – de maneira “científica”. Assim, temos cursos para aprender matemática, “sexologia”, história, economia, finanças, saúde, entre tantos outros saberes.

Neste quadro, o sujeito social e os problemas sociais são desconstruídos para, dessa forma, encontrarmos a solução de todas as fissuras através da única e exclusiva fissura que podemos “controlar”: a nossa. Com isso, afirma Chauí (2016), não necessitamos de companheirismo (FREIRE, 2018), não precisamos de



ir além do capital (MÉSZÁROS, 2008), muito menos de uma formação humana minimamente decente (DALBOSCO et al., 2019), mas sim, identificar em nós o problema a ser sanado.

A ideologia da competência, considerando o supracitado, pode ser usada para corroborar ações autoritárias na comunidade escolar, ou seja, não apenas na relação entre educadores e educandos, mas sim, de todos os sujeitos envolvidos – pais, profissionais da educação, colaboradores, instituições públicas, associações, coletivos, movimentos sociais, entre outros. Por isso, a perspectiva crítica é de suma importância, principalmente, pelo fato desta ideologia ter estreitos laços com a lógicas liberal, produtivista e mercadológica (CHAUÍ, 2016).

CONCLUSÃO

Considerando o exposto, defendemos que a ideologia da competência (CHAUÍ, 2016) é um aparato de controle e poder que deve ser combatido, principalmente, pelos seus efeitos nocivos a educação, como também, todas as relações que envolvem a comunidade escolar.

Em segundo lugar, entendemos que esta ideologia traz uma forte divisão social do trabalho, onde designa os estratos que devem ocupar lugares de prestígio e os que devem incorporar as classes subalternas (CHAUÍ, 2008). Nesta via, longe de buscar a superação das estruturas segregadoras e de estratificação, essa ideologia busca parabenizar os feitos das classes dirigentes como um ideal a ser seguido e, portanto, como equivalente de um ideal de sucesso. Contudo, a estrutura de classes e a escassez dos bens nos mostra que isso se configura em um engodo elitista que, as custas da desigualdade, vende o veneno da meritocracia como se fosse o remédio dos males sociais.

Terceiro, a comunidade escolar tem sido alvo de inúmeros semióforos (CHAUÍ, 2001), entre eles, o de que temos uma pureza pedagógica e uma natureza divina que não pode ser confrontada por teorias sociais e humanísticas como, por exemplo, os estudos de gênero, estratificação, entre outros. Este discurso, como nos mostrou Zizek (1996), no máximo, mostra a existência de mais uma ideologia, sendo esta, extremamente nociva.

Por último, em conjunto, a contribuição filosófica de Chauí (2001; 2008; 2016), quando aplicada ao espaço escolar e a educação, faz-se um importante instrumento de análise crítica e de desenvolvimento humano. Seus estudos nos ajudam a manter uma perspectiva pedagógica e de gestão voltadas para o diálogo, a alteridade, o respeito e a compreensão do outro através de uma proposta crítica e de viés horizontal. Sendo assim, corrobora a importância imprescindível da presença da filosofia, tanto na

escola quanto para toda comunidade escolar, como uma via de comunicação, de desenvolvimento racional e de diálogo baseado em sobriedade argumentativa e referenciável.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da Competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

_____. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

DALBOSCO, Cláudio Almir et al. (Org.). **Formação Humana (Bildung) – despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

HIRSCHMAN, Albert. O. **A retórica da intransigência – perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SCHELER, Max. **A situação do Homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

STEDEROTH, Dirk. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. In: DALBOSCO, Cláudio Almir et al. (Org.). **Formação Humana (Bildung) – despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.



ZIZEK, Slavoj. Introdução: o espectro da ideologia.
In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**.
Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.