

Monografia de excelente qualidade, teórica e metodológica.  
Excelente abordagem da temática central - a ideologia  
e sua articulação com a prática pedagógica escolar.  
Acreditamos que este trabalho deve constituir-se em  
início de muitos outros.

Parabéns

Uliana

07-08-1998

Tema: O trato da ideologia, na concepção marxista, e seus reflexos sobre o ensino escolar.

Título: **Educação e Ideologia.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Universidade do Rio de Janeiro - UNI RIO

Centro de Ciências Humanas - CCH

Escola de Educação

Pedagogia

Departamento de Didática

Disciplina: Monografia

Período: 8.º

Reitor: Hans Jurgen Fernando Dodhmann

Vice- Reitor: Regina Maria Lugarinho

Decano: Maria Tereza Fontoura

Diretora: Janete de Oliveira Elias

Prof.<sup>a</sup> responsável pela disciplina: Gilda M.<sup>a</sup> Grumbach Mendonça

Universidade do Rio de Janeiro - UNI RIO  
Centro de Ciências Humanas - CCH  
Escola de Educação

98 / 1

## **Educação e Ideologia**

Por

Marcos Antonio M. das Chagas

Monografia apresentada em  
cumprimento ao requisito  
parcial para conclusão do  
curso de licenciatura  
plena em Pedagogia

Prof<sup>a</sup>. orientadora: Gilda M.<sup>a</sup> Grumbach Mendonça

RIO DE JANEIRO  
1998/1

CHAGAS, Marcos Antonio M. das. **Educação e Ideologia**. Rio de Janeiro:  
Uni Rio, 1998. 73p.

É um absurdo que estejamos chegando ao fim de século,  
fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo,  
os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão  
igualmente proibidos de ler e de escrever, o número  
alarmante de crianças interditadas de ter escolarização  
e que com isso tudo convivamos quase como se  
estivéssemos anestesiados.

**(Paulo Freire)**

●  
●  
●

Dedico esta dissertação à minha falecida mãe;  
àquele que teve a coragem de me adotar  
como filho, Geraldo Serrano,  
me dando o prazer de chamá-lo de pai;  
à minha esposa, Eneida, e rebentos  
que sempre me ensinaram que viver é,  
antes de mais nada,  
um ato de amor e de solidariedade

Agradeço aos professores Máximo Augusto; Sueli B. Thomaz; Maria Amélia G. de S. Reis e Gilda Grumbach por todo estímulo e orientação. Indivíduos, através da verdadeira ação transformadora contida na educação, preocupados em construir com seus alunos um conhecimento que não seja aprisionador das potencialidades humanas.

Estendo meu agradecimento muito especial aos amigos, sempre presentes, Joka, homem de muitas lutas e vitórias e Vito Renato, companheiro acadêmico de grande capacidade e simpatia singular.

Não podendo deixar de levar esse carinho, em nome das boas aventuras de infância, a Roberto Afonso e Antonio Carlos, figuras doces que até hoje fazem parte do convívio familiar.

Finalizando, com sincera gratidão aos companheiros de momentos especiais: Ricardo Douglas, Elizabeth Baldissara, Eliel do Carmo, Andréia Cornélius, Helga Nazário e José Antunes(baixinho).

## RESUMO

Meus apontamentos procuram mostrar como a escola, no Brasil, não podendo ser diferente, se estruturou absorvendo influências do sistema econômico. Nosso modelo econômico, tem sua âncora fixada no liberalismo fundamentado pelo pensamento da escola européia (Inglaterra e França, basicamente) ao longo dos séculos XVII e XVIII. Essa denominação liberal, não significa liberdade no sentido mais amplo das individualidades humanas e sim trata-se do liberalismo incutido pelas revoluções burguesas, no sentido das livres garantias dos seus próprios interesses, que no desenvolvimento da história “coisificou” (tornou coisa), através da apropriação econômica, as relações e assim reforçou, como ocorre até os dias de hoje, o mito de mercado (cf. Leitura Complementar, p.38). Entretanto, se o econômico é um alicerce inevitável às sociedades devemos entendê-lo para construir conquistas que possam assegurar a não violação de garantias básicas à maior parte dos seus cidadãos.

Assim, no seu avanço, a corrente liberal, também, apossou-se da educação fazendo-a subalterna dos seus ideais. No interior da sociedade de classes, a escola tornou-se um instrumento ideológico nas mãos das elites dominantes, que desmantelaram o ensino público em detrimento da consagração do ensino privado, transformando a educação num produto mercadológico.

Por tudo isto, tento delinear que a participação dos professores, em sala de aula deve, necessariamente, incorporar uma maior prática política como garantia da verdadeira formação crítica, muito além do simplismo que enreda o discurso criticista.

Sendo assim, busco expor a ideologia como um instrumento político, arma sutil, na visão marxiana, para o ocultamento do real utilizada, pelo Estado Capitalista, com o objetivo de esconder, numa pseudo-homogeneidade, a competição destrutiva que propaga entre seus indivíduos.

E por ser a ideologia também uma produção intelectual, a educação é um dos alvos preferidos desse poder dominante.

Assim deve, também, ser tarefa dos educadores a construção de rupturas. Entendendo-se a si e aos seus educandos como agentes políticos, portadores de uma historicidade que jamais poderá ser aprisionada por qualquer matiz ideológico.

Dessa forma, busco rumar, nesse compêndio, para um mínimo de liberdade; aquela que possa pressupor contradição, força dialética, transformações históricas que não permitam exclusões de quaisquer espécies.

## SUMÁRIO

Introdução .....	pág.11
I - O Cenário da Discussão Alemã .....	pág.14
1.1 - A Ideologia por Marx .....	pág.21
1.2 - Leitura Complementar .....	pág.23
II - Cultura, Educação e Escola (Reproduções de Interesses Econômicos?) .....	pág.26
2.1 - Um Breve Comentário .....	pág.31
2.2 - Leitura Complementar .....	pág.39
III - Educação Formal: Raízes e Consequências .....	pág.41
3.1 - Nossa Escola e Suas Ideologias .....	pág.49
3.2 - Leitura Complementar .....	pág.59
IV - Conclusão.....	pág.62
V - Recomendações .....	pág.65
VI - Referencial Bibliográfico .....	pág.72

## INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico busca como finalidade, antes de tudo, discutir a educação nacional num regime político de castas cuja base é econômica. Esse processo, não tem assegurado a mesma prioridade que, por exemplo, é dedicada aos programas de ajustes monetários. Certamente, na pauta de obrigações internacionais, a educação brasileira ocupa uma posição, necessariamente, secundária.

Assim, a artimanha usada pelo Estado Capitalista foi a de omitir-se permitindo, ao longo do tempo, que os sistemas particulares de ensino se apoderassem do espaço educativo, outrora público.

Desta forma, abre-se um novo campo para a atuação privada: o da educação formal.

Por intermédio dessa monografia, tento discutir essas e outras permissividades através do comportamento ideológico, um delicado mecanismo que, forjado pelo Estado Burguês, inicia-se na família agindo como uma espécie de primeira consciência, logo - ao tomar forma dentro de toda estrutura social - irá encontrar na escola um dos seus principais Aparelhos de Reprodução.

Nessa ação, prevalecerá o *kitsch* educacional (agrupamento de aspecto genérico e reducionista), novo elemento, no ensino popular, “rico” de importância na formação dos nossos alunos.

Enquanto na escola pública atual cria-se a *ideologia da proletarização*, na escola particular mistifica-se a *ideologia das oportunidades* - o aluno da primeira rede prepara-se para o ensino “humilde”, enquanto o da segunda é preparado para não ter remorsos do ensino “valioso” que recebe: “afinal de contas, não tem culpa se sabe aproveitar melhor as ‘oportunidades’ que lhe foram dadas”.

Quando esse Estado nos “dá” uma escola que caduca desde sua estrutura organizacional até a má remuneração paga aos professores está fazendo um delicado jogo em que gradativamente vai conduzindo seus alunos, até mesmo os mais resistentes, ao enfraquecimento motivacional; permitindo, por exemplo, pensamentos do tipo: “melhor será desistir do ensino e pensar no trabalho profissional”. Um fantástico incentivo à evasão e ao desprezo escolar.

Acontece que um emprego sem o respaldo da formação escolar beneficia muito mais o lucro espoliador do trabalho capitalista do que os direitos inalienáveis e universais do homem. E sem respeito à formação educativa jamais haverá liberdade possível.

Enquanto um ou outro trabalhador justifica ter valido a pena trocar o trabalho pela educação, em função das conquistas financeiras, a maioria que faz esse tipo de escolha perde dos dois lados. Pois, na prática, os melhores empregos não são oferecidos àqueles que carecem de “boa” formação escolar.

Esta foi uma das armadilhas ideológicas criadas, ante o senso comum, em nome da competitividade de mercado. Por esse atalho, produziu-se a incompatibilidade entre ensino e mão de obra, como se fossem imiscíveis. Inclusive, ajudando a manter a exploração sobre o trabalho infantil no Brasil.

Quando nos “desocupamos” desses assuntos estamos, simplesmente, aceitando a sutileza mortal da peleja, permitindo passivamente que o dono dessas regras, ou seja, os mandatários desse atual Estado possam assegurar seus privilégios em detrimento do interesse maior da população.

Somente engajando-se na luta por uma escola includente e que tenha um ensino dirigido às camadas populares é que poderemos conquistar uma sociedade mais justa.

Por tudo isto, nossa contribuição visa sugerir, sobretudo, aos educadores, uma maior atenção à construção de um ensino libertador. Buscando registrar, que não há neutralidade no ato de educar. A educação é uma prática intrinsecamente política e portanto seus propósitos têm que conter profundos expoentes de transformações.

Entretanto, observando uma ressalva importante comentada por Aranha(cf.int.pp.58-9): “(...)o que se pretende é a compreensão da ação pedagógica como dependente da política, mas não com ela identificada, nem a ela subordinada. O professor tem um trabalho *especificamente pedagógico* a desenvolver, só que este não pode ser desligado da compreensão do processo político onde se acha inserido, justamente para não sucumbir à ideologia”.

Assim, esses questionamentos me motivaram; levando-me ao estudo e a realização dessa dissertação.

Essas “sutilezas”, desenvolvidas com a finalidade de desviar a atenção dos objetivos de maior grandeza e que são tratadas, por mim, como *ideologias*, foram amplamente discutidas por Marx(1818-1883). Karl Heinrich Marx, filósofo e economista alemão, foi quem melhor observou a ideologia como um artifício, produzido pelo Estado Burguês, à sujeição de um comportamento social homogêneo que bem pudesse disfarçar seu domínio.

E, para tratar desse tema e seu vínculo com a educação no Brasil, posicionei nossas análises em três capítulos básicos.

O Capítulo I - O Cenário da Discussão Alemã, nos proporcionará o ponto de partida quanto ao entendimento da concepção do Estado Moderno; iremos do sistema idealista hegeliano até o posicionamento crítico de Marx, apontando para uma compreensão dessa modernidade e sua estruturação econômica, social e política; buscando discutir a relação materialista histórica que insere-se no modo de produção burguês e o surgimento da ideologia como visão fantasmagórica desse real.

No Capítulo II - Enfocamos uma análise sucinta sobre Cultura, Educação e Escola(Reproduções de Interesses Econômicos?); nessa análise procuramos observar como no interior dessas relações deve conter uma construção dialética dos saberes que levam ao conhecimento transformador e libertário independente do interesse econômico presente no capitalismo.

O Capítulo III - Educação Formal: Raízes e Consequências, pretende discutir a constituição da educação oficial através dos sistemas escolares e as ideologias que pairam sobre o ensino brasileiro.

Em todos os capítulos, com o intuito de enriquecer nossas explicações, foram acrescentadas Leituras Complementares.

Na conclusão, buscamos, através de nossas reflexões, apontar um caminho de rupturas e construções amiúdes. Marcas indeléveis do historicismo humano.

## I - O CENÁRIO DA DISCUSSÃO ALEMÃ

*“Sem lei ou justiça, sem proteção contra a taxaço arbitrário, incertos quanto à vida de nossos filhos e quanto à liberdade e aos nossos direitos, vítimas impotentes do poder despótico, faltando à nossa existência unidade e espírito nacional... esta é a situação de nossa nação”*

(fala de um contemporâneo alemão, à época das mudanças, em França e Inglaterra. - Hegel, 1996:5 )

A Alemanha, na transição do séc. XVIII, diferentemente de Inglaterra e França, viveu um período de limitações sociais muito intenso. Enquanto estes dois países entendiam brindar o mundo com um novo modo de vida pleno de liberdade, através de duas revoluções - uma política (francesa) e outra econômica (inglesa) - a situação alemã era diametralmente oposta, ou seja, negava aos indivíduos da época qualquer possibilidade de mudança no modelo de estado vigente - seus cidadãos eram vítimas irrestritas dos despotismos daquele momento.

Neste panorama encontraremos um dos mais importantes filósofos alemães, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Hegel, viu na razão uma única forma de integração entre sujeito e objeto. As idéias consideradas progressistas, trazidas pela semente revolucionária, não davam conta do seu principal lema: liberdade e igualdade. Os indivíduos estavam sendo submetidos aos mecanismos econômicos de exploração.

Porém, Hegel entende que na universalidade do homem deve estar inclusa uma religião. Não uma religião privada mas de aspecto público ou popular e por isto libertadora pois, segundo ele, a verdadeira prisão é exterior e não interior ao indivíduo. Seria um "caminhar" do espírito em direção ao pleno, muito além das vicissitudes materiais

Para Hegel Estado, Religião, Filosofia constituem supremas manifestações de Deus, entendido como absoluto.

De forma resumida podemos enumerar a obra hegeliana (cf. Chauí, 1995), como:

- ◆ um método filosófico para entender a origem e adquirir a noção da realidade como Cultura. A Cultura é a aproximação dos homens com a Natureza através do desejo, do trabalho e da linguagem, as instituições sociais, o Estado, a religião, a arte, a ciência, a filosofia. É o Espírito manifestando o real. Em Hegel, o Espírito é a própria Cultura, pois nela está encarnado.
- ◆ um método filosófico que pela Cultura define o real e esta pelo movimento exterior e interior do Espírito. Quando o Espírito manifesta-se na obra produzida, demonstra sua exteriorização e quando se vê como produtor delas, compreende-se como interiorizador destas. Pois sabe que elas são ele próprio. Assim o real é histórico; não *possuindo* e nem *pertencendo* a história, mas *sendo* a própria história;
- ◆ um método filosófico que, por três motivos, revoluciona o conceito de história:

1. Não concebe a história como um simples ato contínuo no tempo, pois o tempo não é uma cadeia mecânica de instantes (antes, agora, depois; passado, presente, futuro), nem, tampouco, um espaço vazio onde seriam acomodados os acontecimentos. Os acontecimentos não *estão* representados no tempo, ao contrário, *são* a verdadeira expressão do tempo;

2. Não concebe a história de forma retilínea numa seqüência de causas e efeitos. A história é um processo dotado de força ou de um motor interno que produz os acontecimentos. Este motor interno é a contradição. De forma mais genérica, embora diferentes, cria-se uma confusão entre os conceitos de oposição e contradição. Na oposição existem dois termos, cada qual dentro de suas próprias características e existência, que se opõem quando, por algum motivo, se encontram; da mesma forma, podemos perceber que eles existem e se conservam, havendo ou não oposição. Ou seja, podemos tomar cada termo isoladamente, compreender cada um deles e entender porque se opõem caso encontrem-se. Assim, quando imaginamos os

termos “patrão” e “empregado” será possível analisá-los separadamente, verificando suas características e entendendo porque se opõem. A contradição ocorre de maneira diferente. Na contradição não é possível tomar os termos antagônicos fora de sua relação. São criados nesta relação sendo transformados nela e por ela. Contradição é negação e os termos que se negam um ao outro só existem nessa negação. Desta forma o empregado é o não-patrão e o patrão é o não-empregado, só havendo empregado onde houver patrão e só se permitindo o patrão onde houver empregado; esta é uma relação interna. Assim, quando o patrão entende o empregado não como homem, mas um instrumento de produção, e somente quando o empregado admite sua não humanidade, aceitando o patrão como seu senhor, teremos a contradição. Entretanto, a questão mais importante da contradição é que ela é um motor temporal: ou seja, as contradições não ocorrerão como fatos dados no mundo, elas serão produzidas; suas produções e superações serão o *movimento da história*. Este movimento histórico revelará o real se realizando como luta. Nesta, a realidade produzida é dividida em dois pólos: um positivo e outro que nega o primeiro. Esta negação é a luta mortal dos contrários e somente se findará quando os dois termos se negarem completamente, engendrando uma síntese e reabrindo uma nova realidade que nascerá mais uma vez fracionada fazendo ressurgir a luta desses contrários, de sua negação recíproca e nascimento de uma outra síntese.

3. A história não é pensada como sucessão de fatos dispersos que seriam unificados pela consciência do historiador; a história é pensada como processo contraditório unificado em si e por si mesmo, perfeitamente possível e racional. Assim, Hegel define o real como racional e o racional como real;

- ◆ Um método filosófico entendedor da história como história do Espírito. Este inicia-se na exteriorização ou manifesta-se na produção das obras culturais(sociedade, religião, arte, política, ciência, filosofia, técnicas, etc.) numa permanente divisão consigo mesmo. As novas sínteses(novas culturas) desse trabalho espiritual prosseguirá até que seja produzida a síntese final. A produção desta se dá no momento em que o Espírito terminado o seu trabalho, compreendendo que o

realizou, entendendo que a Cultura é sua obra se reconcilia consigo mesmo. Assim, a história é o movimento do Espírito em si(as obras culturais) para o que o Espírito é para si(entendimento de sua obra como realização sua); sendo que esse momento final chama-se filosofia. Hegel diz que ela somente se inicia quando o trabalho histórico terminou, ou seja, a filosofia é a Memória da história do Espírito;

- ◆ um método filosófico que entende a história como reflexão. Porém Hegel não compreende esta reflexão como um ato da consciência. Para ele só quem pode realizar a verdadeira reflexão é o Espírito. Pois este “sai para fora de si”, criando Cultura, e “volta para si”, reconhecendo sua produção. Desta forma, história é reflexão. O sujeito da história é o Espírito e só um sujeito é capaz de reflexão. A volta para dentro de si mesmo, pela reflexão, que só a consciência pode realizar, em Hegel, é um ato desconsiderado em razão da importância absoluta que o Espírito adquire;
- ◆ um método filosófico que busca interpretar o fenômeno da alienação de forma genérica; entende-se que o exterior(as coisas naturais, as relações e os produtos do trabalho, a sociedade etc.) é algo positivo em si mesmo e que se distingue do interior(a consciência, o sujeito). Hegel observa que exterior e interior são faces do Espírito, são dois *instantes* da vida e do trabalho do Espírito. Essas duas faces surgem como separadas, mas é o próprio Espírito quem produziu essa separação, ao se exteriorizar nas obras e ao se interiorizar determinando sua produção. Assim, quando o Sujeito não se reconhecendo como sujeito da história e igualmente não se percebendo como produtor das obras, mas tomando tudo(histórias e obras) para si como forças estranhas, alheias e exteriores a ele , caracterizaria, segundo Hegel, a *alienação*;
- ◆ um método filosófico que vê de forma diferenciada o que é imediato e mediato, abstrato e concreto, aparência e ser. Imediato, abstrato e aparência têm a mesma correspondência; não são irrealidade e falsidade, e, sim a forma pela qual a realidade se apresenta como algo dado, um fato positivo dotado de propriedades acabadas, ordenadas ,

classificadas e relacionadas por nossa compreensão. Mediato, concreto e ser possuem a mesma simetria: indicam o processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias. O entendimento da realidade exige uma diferenciação entre duas interpretações: como uma realidade *aparece* e como é *concretamente* produzida. Imediato, abstrato e aparência são momentos do trabalho histórico negados pela mediação, pelo concreto e pelo ser. Assim, esses termos são contraditórios e reais. É o Espírito quem efetua sua síntese. Denominada por Hegel como *conceito*.

Essas são as linhas gerais do pensamento hegeliano e que constituem o seu método dialético. A dialética de Hegel define a história como processo temporal movido internamente pelas divisões ou negações (contradição) tendo como sujeito e objeto o Espírito. O que a caracteriza como uma dialética *idealista*.

Com isso, outros pensadores, mesmo hegelianos, se inquietaram, não aceitando a ênfase dada ao *idealismo* em detrimento do *materialismo político*. Entre estes, está o principal “hegeliano de esquerda”, o filósofo alemão, Ludwig Feuerbach (1804-1872).

Feuerbach, diz que o fantasma da teologia está presente em todo o pensamento hegeliano.

Contudo, há de se observar que Hegel, interpenetrando racionalistas e empiristas, é quem bem define a dialética ao dizer: "O que é racional é real e o que é real é racional (...), pois cada coisa só é na medida em que, a todo momento de seu ser, algo que ainda não é vem a ser, e algo, que agora é, passa a não ser." (Hegel, 1996:15).

Nesta Alemanha, supostamente, privada de direitos políticos, Hegel realiza um trabalho transformador, ainda que filosófico. Pois sua metodologia apresenta uma ruptura com o pragmatismo estanque e previamente definido anterior a qualquer situação: o homem através da idéia era capaz de pensar sobre as práticas de vida social.

Mais tarde, como principal discordante do sistema hegeliano, surgirá Karl Marx. Embora respeite a obra de Hegel, Marx irá dar novas dimensões ao pensamento hegeliano. Dizendo ser preciso inverter seus sistemas de idéias, colocando-o com os pés no chão.

Assim, fará uma crítica tentando mostrar, sobretudo, aos hegelianos de esquerda (Feuerbach, F. Strauss, Max Stirner, Bruno Bauer, entre outros) que ao criticarem o pensamento de Hegel o fazem, também no mundo das idéias e portanto, tentam ridicularizar seu método, permanecendo presos a ele sem o saber. Marx, preocupado em evoluir da dialética *idealista* para dialética *materialista*, comenta que tais fatos somente ocorrerão porque existe uma prática concreta acontecendo e é a partir dessa práxis que todo o resto pode ser pensado.

Da dialética hegeliana, Marx conservará três fatores principais:

- a produção da realidade cujo motor interno é a contradição;
- as diferenças entre abstrato/concreto, imediato/mediato, aparecer/ser;
- o fenômeno da alienação.

Contudo, apresentará uma mudança básica quanto ao cenário de todas essas relações, acrescentando que a história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições de existência. A história não é, portanto, o processo pelo qual o Espírito toma posse de si mesmo, não é a história das realizações do Espírito.

Com exceção de Feuerbach, por quem Marx nutria certo respeito, é possível perceber que, naquele momento alemão, a crítica de outros filósofos, na tentativa de demolir o sistema hegeliano, terminavam por encaminhar suas análises apenas no campo da teoria e portanto, especulativo. Pois, segundo Marx, somente a filosofia era pouco para dar conta da mudança do modo de produção que ocorria na Europa.

“Enquanto que, para Hegel, o processo do pensamento é o ‘demiurgo do real’, para Marx ‘o ideal não é senão o material traduzido e transposto na mente do homem’...” (Marx, 1988:11).

Ora, se o pensamento humano é inerente da prática, e não o seu inverso, isto só é possível porque o homem é um ser em constantes relações materialmente históricas e sobre isso Marx e Engels escrevem na *Ideologia alemã*: “... a primeira premissa de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, é que os homens, para

‘fazer história’ se encontrem em condições de poder viver. Ora, para viver, é preciso comer, beber, abrigar-se sob um teto, vestir-se e algumas outras coisas. Por conseguinte, o primeiro fato histórico é a produção dos meios indispensáveis à satisfação destas necessidades, isto é, produção da própria vida natural, e não há dúvida de que este fato é um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que, tanto hoje como há milhares de anos, tem de realizar-se todos os dias e a toda hora para simplesmente assegurar a vida dos homens”.

Destarte, seria impossível qualquer consideração, meramente filosófica, que segundo Marx, na Alemanha, somente conseguiriam germanizar pensamentos sem, entretanto, germanizar províncias.

O que na verdade existia para Marx, naquele momento, era um novo modelo de produção econômica definido a partir da revolução burguesa. Neste modelo, ficava bastante claro o germe do conflito por ele defendido. Esta sociedade era movida por um motor interno: a contradição entre duas classes - a proletária e a burguesa. A partir daí o interesse de uma categoria, devido a esse germe de conflito, jamais convergiria para onde estivesse rumando o interesse da outra. Pois, como observa o *materialismo dialético*: “O mundo é concebido como processo, e o real é contraditório e dinâmico. Nesse sentido, o homem não é passivo, mas reage sobre aquilo que o determina”.(Aranha, 1989:203)

## 1.1 - A IDEOLOGIA POR MARX

Karl Marx, vê a sociedade como um reflexo do momento em que ela vive e assim internalizadora do que sobre si ocorre, ou seja, na produção social de sua própria existência, os homens entram em relações independentes à sua vontade.

O conjunto dessas relações irá formar a infra-estrutura econômica da sociedade, onde localiza-se a mão de obra produtiva. A verdadeira base que serve de suporte para a elevação de uma superestrutura jurídica e política a qual se apresentará ao todo social como determinadas formas de consciência, nebulosa e condicionada aos seus próprios processos. Marx e Engels afirmarão que neste estágio conhecem um único tipo de saber: a ciência da história.

“Toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente a base real da história (forças de produção, capitais, divisão social do trabalho, propriedade, formas sociais de intercâmbio que cada geração precedente e que a atual reproduz e transforma, alterando a forma da luta de classes), ou a tem considerado como algo secundário, sem qualquer conexão com o curso da história. Isto faz com que a história *deva sempre* ser escrita de acordo com um *critério situado fora dela*. A produção da vida real aparece como algo separado da vida comum, como algo extra e supraterrrestre. Com isto, a relação dos homens com a Natureza é excluída da História, o que engendra a oposição entre Natureza e História. Consequentemente, tal concepção apenas vê na História as ações políticas dos Príncipes e do Estado, as lutas religiosas e as lutas teóricas em geral, e vê-se obrigada a *compartilhar*, em cada época, *a ilusão dessa época*. Por exemplo, se uma época imagina ser determinada por motivos puramente ‘políticos’ ou ‘religiosos’, embora a ‘política’ e a ‘religião’ sejam apenas formas aparentes de seus motivos reais, então o historiador dessa época considerada aceita essa opinião. A ‘imaginação’, a ‘representação’ que homens historicamente determinados fizeram de sua práxis real transforma-se, na cabeça do historiador, na única força determinante e ativa que domina e determina a práxis desses homens. Quando a forma sob a qual se apresenta a divisão do trabalho entre os hindus e entre os egípcios suscita nesses povos um regime de castas próprio de seu Estado e de sua religião, o historiador crê que o regime de castas é a

força que engendrou essa forma social. Enquanto os franceses e os ingleses se atém à ilusão política (isto é, tomam as formas e forças políticas como determinantes do processo histórico), o que está certamente mais próximo da realidade, os alemães se movem na esfera do ‘espírito puro’ e fazem da ilusão religiosa a força motriz da história.” (Chauí, 1995:82).

Assim, se posicionando contra os idealistas, Marx cita que "não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência"(1988:83).

Esta concepção indica que os indivíduos inicialmente serão apresentados a um tipo de mundo que lhes dará, a partir da superestrutura que direciona a base econômica, onde “normalmente” eles se encontram vivendo, uma visão ideológica *falseadora do real*.

Porém, Marx observa que nesse momento a ideologia tem um caráter positivo em relação ao seu entendimento. Ou seja, pode ser compreendida e aceita como apresentação inicial do homem ao “mundo” em que este irá viver. Entretanto, terá uma assunção negativa quando permitir que essa tradição herdada se incorpore e assuma os fatos como “naturais” sem buscar uma ruptura com o senso comum inicial.

Somente através do materialismo dialético, comenta Marx, o homem poderá fazer a revolução e romper contra o senso comum ideológico que aprisiona a sua historicidade. Sem sua consciência histórica o indivíduo, *na sociedade capitalista*, cada vez mais será negado como sujeito.

É através deste conceito de ideologia, sobretudo, a serviço do *capital*, que trataremos o tema, abordando seus reflexos sobre a educação. Como *visão falseadora do real*.

Assim, Aranha finaliza: “Ideologia, do ponto de vista político, é o conjunto de idéias da classe dominante estendido à classe dominada e que visa a manutenção da dominação”(1989).

## 1.2 - LEITURA COMPLEMENTAR

### (A Ideologia em Geral)

*A necessidade de se realizar a abstração do conceito de ideologia em geral surge, numa primeira instância, a partir do fato de que se aplica o termo **ideologia** tanto para a da classe dominante, que orienta uma ação de dominação e exploração, como também para a da classe dominada, que orienta uma ação de libertação. Se é utilizado o mesmo termo para dois posicionamentos antitéticos, deve haver, portanto, algo comum entre as duas posições, que é preciso explicitar.*

*O conceito de ideologia em geral é, naturalmente, puramente abstrato, isto é, uma distinção formal.<sup>28</sup> Tal abstração, porém, torna-se indispensável não só para que se possa realizar a abordagem exata sobre o conceito de ideologia da classe dominante do mundo capitalista, mas, sobretudo, para a avaliação e utilização da ideologia como instrumento de ação libertadora do homem no mundo. Embora o conceito de ideologia em geral seja uma operação formal, sua abordagem faz-se necessária, para que não se transforme a ideologia num monopólio da classe dominante. Tal monopólio, teoricamente, se estabelece na medida em que se identifica o conceito de ideologia com a ideologia da classe dominante, afirmando-se que toda **ideologia, por sua natureza, é falsa e mistificadora**. Esta última posição impossibilitaria à classe dominada elaborar sua própria ideologia, desvendando as contradições objetivas de dominação e exploração e sustentando uma ação libertadora e revolucionária. E, ainda, a ideologia da classe dominada não conseguiria encontrar, nesse conceito, o seu lugar teoricamente definido.<sup>29</sup>*

28(até 32 são Notas da Autora). O conceito de ideologia aqui expresso, por sua mera operação mental, diferencia-se radicalmente da teoria da ideologia em geral de Althusser, para quem está é uma realidade existente. A teoria sobre a questão é criticada por Miriam L. Cardoso, em seu livro *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil*: JK/JQ.

29. Cf., para uma análise mais detida. CARDOSO, Miriam L.: *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil*: JK/JQ, cap. 2, p.53.

*Pode-se definir, então, a ideologia em geral como um “sistema das idéias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”.<sup>30</sup> Tal ideologia tem por função sustentar e justificar teoricamente a ação: “Trata-se de princípios e normas que orientam a ação. (...) este segundo tipo de orientação será denominado ‘ideologia’. (Ideologia é entendida, aqui, (...) como ‘uma leitura que fizemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada’).”<sup>31</sup>*

*A ação exige que sempre exista um suporte teórico (= ideologia) que a justifique, e este último não será a explicação mais exaustiva da realidade. Toda ideologia, que sustenta uma ação, tem como característica a parcialidade como uma exigência mesma da ação.*

*Pode-se afirmar, portanto, que a ideologia em geral jamais é exaustiva, isto é, no sentido de ser sempre parcial, fragmentária e superável: “...por isso a filosofia é sempre necessária e a ideologia será sempre parcial, fragmentária e superável”.<sup>32</sup>*

*Essa afirmação, porém, não significa que a ideologia não possa ser objetiva na explicação que fornece sobre a realidade, porque o conceito de objetividade não decorre de sua exaustividade ou não, mas de seu engajamento com a dialética da realidade, ou seja, na medida em que expressa as contradições desta última. A ideologia, por conseguinte, será objetiva na medida em que acompanhar o movimento dialético da História.*

*A partir destas afirmações, poder-se-ia dizer que a ideologia em geral é radicalmente ambivalente, isto é, ela poderá estar a serviço da dialética da História - explicitando as contradições - como poderá exercer uma função conservadora - camuflando as contradições objetivas. No primeiro caso, tem-se uma ideologia objetiva; no segundo, uma ideologia falsa e mistificadora.*

30. ALTHUSSER, Louis: op. Cit., p.69

31. SAVIANI, Dermeval: Educação Brasileira: Estrutura e Sistema, p.70.

32. id., pp. 70-71

*Cabe, ainda, observar que o fato de o conceito de ideologia em geral ser ambivalente não significa que possa existir alguma ideologia neutra, porque toda ideologia, à proporção que é formulada, será sempre existencialmente engajada. A ideologia, enquanto definida como princípios e normas que orientam a ação, tanto poderá orientar uma ação libertadora (dialética e objetiva) da classe dominada, como, ao contrário, poderá orientar uma ação conservadora, de manutenção do status quo (antidialética e não-objetiva). Esta última trará em si, naturalmente, a conotação falsa e mistificadora da ideologia da classe dominante na sociedade capitalista. (ver Leitura Complementar, p. 59)*

(Maria de Lourdes Nosella, *As belas mentiras*, pp. 22-4)

## II - CULTURA, EDUCAÇÃO E ESCOLA (REPRODUÇÕES DE INTERESSES ECONÔMICOS?)

*“Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro”.*

(Karl Marx)

O homem, através da existência e pelo trabalho que realiza, refletido no processo da prática histórico-social, vai deixando marcas indelévels que registram no tempo sua cultura. Sobre as origens comuns da cultura e da liberdade, Marx comentaria - o que diferencia uma época de outra é “não (...) o *que* se faz mas sim *como* se faz, com que instrumentos de trabalho se faz”.

Porém, o trabalho que conhecemos, marcado pela visão econômico-burguesa é mecânico e alienador. Ao separar o homem daquilo que ele produz, irá “fetichizar” as resultantes desta produção onde tais produtos adquirem vida própria e se firmam, cada vez mais, pelo valor de troca regulados pela lei de oferta e procura ocorrida entre os mercados de consumo -, fazendo do homem um apêndice de carne da máquina, ao mesmo tempo que dele se apropria, transformando-o, também, em mercadoria. Por isto, contrariamente, o trabalho capitalista, impõe ao indivíduo um valor (preço), na sua visão, maior que qualquer determinante cultural. O “prazer” de viver está no acúmulo material de bens.

O trabalho, construtivo e transformador da natureza, em que os indivíduos estão inseridos se marca pela inteligência do homem que, diferentemente de todas existente em seu habitat, sobressai mais pelo caráter abstrato da sua constituição do que qualquer outra coisa. Distinta da ação de alguns animais que usam a chamada inteligência concreta como, por exemplo, um cão que cava um buraco para

esconder seu osso. Este gesto não se perpetua no tempo, será sempre um comportamento permanente em qualquer época, não ganhando o sentido de uma experiência adquirida. É um ato prático que não revela propriamente uma historicidade.

O trabalho, observado por Maria Lúcia de Arruda Aranha, deve conter uma "ação transformadora dirigida por finalidades conscientes, a partir da qual o homem responde aos desafios da natureza".

Tal resposta, regida por intenções determinadas e transformadoras, é o que assegura aos indivíduos, através do pensamento e linguagem, representarem-se no tempo. Não só no presente como também no futuro realizando um percurso que expressará a cultura de sua época.

Portanto, queremos crer que o trabalho introdutor do homem no mundo, repórter de sua história, de fato, nada tem haver com o seu homônimo fundamentado através dos princípios modernos do capital. Pois este, é condicionador das liberdades humanas definindo toda força de trabalho como detentora de um valor monetário: o salário.

Assim, o conjunto de símbolos que encontramos socialmente: sua expressões, linguagens, emoções, comportamentos etc.; faz parte do universo cultural de uma sociedade, sem por isto pressupô-la como eterna, estanque; pois, a condição humana é uma condição permanentemente dialética, de transformação em resposta aos desafios que, freqüentemente, seu movimento de contradição proporciona. Sendo através da educação que dar-se-á o processo por qual passará uma sociedade na aquisição dos seus saberes culturais, residente na práxis dos indivíduos que a tal grupo pertence. A práxis, deste modo, incorporadora de teoria e prática, não pode ser entendida como simples ato prático isolado - sem algo dotado de força interior. Imóvel.

Tal observação, é imprescindível para que haja um entendimento de educação antes da formalização do ensino proposto pela escola e esse enfoque tornar-se-á importante à medida em que nossos professores permitam-se construir uma visão ampla sobre seus alunos entendendo, também, suas práxis como movimento vivo, dotado tanto de teoria quanto de prática, ou seja, estes indivíduos quando chegam ao espaço escolar não são *tabulas rasas* de conhecimento, já circula entre eles diversos saberes que necessitam de forma

sistematizada ligar-se com “outros mundos” através da escola e de seus mestres de ensino.

Para enriquecermos nossa análise podemos entender o que comenta Brandão (1993) sobre a verdadeira riqueza dos saberes “extra muros” escolares que, por exemplo, ocorre nas sociedades indígenas. “Ali, à sabedoria acumulada do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos que são todos os que aprendem ‘não aprendem na escola’ (...). As pessoas vivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende”. Podendo, ainda, recorrer ao mesmo Brandão quando este narra uma certa passagem ocorrida há algum tempo atrás, num tratado de paz, em que os Estados Unidos, como cortesia, enviou aos índios uma carta convocando-os à sua escola. O principal trecho da carta, em resposta, contém a seguinte narrativa: “...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens”.

Devemos, a bem da verdade, nesta situação, ter o cuidado necessário de saber separar o que pode ser integração de conhecimento e aculturação de valores. A aculturação é uma sobreposição e toda ação de domínio encerra-se como verdade única e tal fato jamais encontrará respaldo entre aqueles que lutam pela dignidade do multiculturalismo, oriundo de nossas raízes.

Assim, também, iremos observar que nas sociedades pré-coloniais africanas a educação era vivida no dia-a-dia da comunidade, plantar, ouvir dos mais velhos as estórias da tradição lingüística, participar nas cerimônias coletivas.

A prática educativa consistia na aquisição de instrumentos de trabalho e na internalização de valores e comportamentos, enquanto o meio ambiente, na sua totalidade, era um contexto permanente de formação. Uma verdadeira educação sem escolas. A vida, o saber e o trabalho eram inseparáveis e aprendia-se fazendo a partir da própria experiência e da experiência dos outros. Sem professores.

O modelo escolar que conhecemos, tem sua origem na Idade Média, transformando a educação em um produto da escola e nomeando um grupo de pessoas (em grande parte religiosos) como transmissor do saber. O ato de ensinar, desenvolveu-se em espaços restritos. Cuidadosamente isolados do mundo dos adultos e sem qualquer relação com a vida de todo dia. Institucionalizada, a escola ficou restrita às elites, passando dos nobres à burguesia.

A medida que a burguesia se desenvolvia, reivindicava para si, os mesmos privilégios da aristocracia. O que nascera revolucionário agora buscava conservar, sem dividir, tudo aquilo que conquistara. Assim, a escola que forma pertence a classe que domina os meios produtivos. Enquanto, os mais pobres (lavradores, operários etc.) aprendiam na prática do dia-a-dia, sem qualquer reconhecimento institucional e portanto, sem a formação que “doutora” e transforma “homens rudes” em indivíduos.

Porém, com a mudança do modo de produção, a burguesia dominante percebeu a necessidade de uma instrução, ainda que mínima, para a massa trabalhadora que se aglomerava nos grandes centros industriais. Era preciso educar e socializar os "ignorantes", estes precisavam tornar-se “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados.

Foi assim que surgiu a dualidade escolar: uma escola para os ricos, cuja elite seguia um caminho à parte, com acesso garantido ao ensino superior, privilégio da burguesia e uma outra escola destinada aos pobres com a função de dar aos futuros operários o mínimo de saber para que fossem úteis, com sua mão de obra, à sociedade

industrial; surgindo, desta forma, a divisão social do saber - as crianças proletárias freqüentariam a "escola primária", que não fora idealizada para dar acessos a estudos mais aprofundados.

Devido a exigência econômica, que proporcionou uma mudança radical no conteúdo da escola, as crianças burguesas irão dominar os conteúdos das disciplinas científicas ao lado dos conteúdos clássicos e literários. Portanto, uma categoria é educada para dominar os meios de produção e outra para produzir sua riqueza.

Anteriormente, a educação de espaço livre e não institucional tinha como principal fator a contextualização do ensinamento que era transmitido aos seus descendentes. A partir do seu surgimento a educação burguesa, para se impor, como primeira providência preocupou-se em construir um prédio para "acolher" aqueles indivíduos, que por diversas razões, muita das vezes alheias a sua própria vontade, ali chegavam. Como prêmio: o reconhecimento oficial de toda sociedade e a possibilidade de projeção econômica. É o poder e a autoridade que o ensino dá.

E, assim, neste processo, o professor conquistará a imagem de detentor do saber a ser transmitido validando o conhecimento que, anteriormente, era absorvido pela experiência oriunda da cultura de cada um, agora "ensinada" no interior da escola.

## 2.1 - UM BREVE COMENTÁRIO

Se temos que conviver com essa realidade, já que o ensino de hoje exige tais parâmetros, igualmente, devemos observar como respeitar e incorporar na educação formativa as diferenças culturais e individuais de cada grupo. Diferenças, que até então têm sido, na maior parte das vezes, discriminadas em função da imposição de certos padrões vistos como essenciais à formação geral do aluno.

Quando, por exemplo, observamos, as avaliações propostas a esses alunos, em sala de aula, identificamos um grande indicador de desprezo às origens de suas culturas. Sendo pré-determinadas em função dos conteúdos que os técnicos de ensino entendem ser mais eficazes, inobservando a práxis que deveria servir como ponto de partida.

Entretanto, a atuação dos professores não deve de forma alguma conservar traços que contenham características de segregação, seus desempenhos em sala de aula, com algumas exceções, têm contribuído para a manutenção da subjugação econômica e intelectual, e, isto tem início na passividade com que aceitam sobre si as indicações de um melhor conteúdo programático, daqueles que não conhecem a realidade da sala de aula e dos indivíduos (docentes e discentes) que ali estão. Os professores devem conquistar uma maior participação nas discussões sobre o melhor caminho a percorrer no espaço escolar, pois são aqueles que se mantêm em contato direto com a realidade que cada aluno trás do seu mundo, da sua família descobrindo lado a lado com estes os valores morais, éticos e políticos que envolvem a construção da cidadania. Valores, que possibilitarão o encontro de rumos alternativos através de suas próprias construções intelectuais.

Para isto, os profissionais de ensino devem se tornar respeitados e firmes no encaminhamento das suas propostas. Hoje, se tomarmos como exemplo as constantes mobilizações de greves no magistério veremos cristalizar-se a ação simplória da greve pela greve verificando que esta, da forma como vem sendo organizada, provou ser um instrumento ineficaz e, presa fácil da manobra política que o governo faz “inteligentemente”, sucumbe sem quaisquer conquistas

substanciais; colocando os educadores como inimigos da educação perante a opinião pública; tem sido assim nestes últimos anos. Apesar de tanto discurso, não se construiu um ensino transformador e os professores acumulam perdas salariais históricas que, intencionalmente, termina por lhes afetar a clarividência necessária à sua função de encaminhador oficial do aprendizado.

A divisão interna do ensino entre aqueles que elaboram os conteúdos (técnicos) e aqueles que os aplicam (professores) tem sido um entrave na união da categoria. Ambos possuem, normalmente, a mesma formação de origem; porém, vítimas de um estúpido e inculcado *status* que os contagia ideologicamente promovem uma ruptura, ao mesmo tempo em que outras divisões acontecem entre os professores de 1.º e 2.º graus que por sua vez se isolam, ainda mais, dos professores universitários que por último encontram-se, igualmente, distanciados dos seus colegas doutores; esses fatos ampliar-se-ão, tomando dimensões inimagináveis, quando pegamos todas essas vertentes e as separamos em outros dois grandes grupos de atuação: o grupo da escola particular e o da escola pública - surge uma autêntica fogueira de vaidades, que neutraliza e isola em sua verticalidade a ação dos educadores.

A sabedoria popular diz “que em casa que não tem pão todos brigam e ninguém tem razão” o que permite perfeita aplicabilidade na organização do ensino. Caminho que passa invariavelmente pelos professores. Há que se quebrar, como primeiro passo, esta verticalização. Pois o fracionamento de forças tem sido o principal responsável pela involução de propostas sérias que possam acabar com a miséria da educação. Muitos apontam soluções: governo, burocratas, empresários, tecnocratas etc. Porém deve ser o magistério, tendo a seu lado de forma politicamente inteligente pais e alunos, quem apontará o norte a ser seguido. Tal solução, só poderá ser pensada quando nascer a consciência da unidade entre a categoria dos professores. Sem isso, a ruptura ideológica, que promete formar indivíduos críticos, será apenas mais um jargão, não atingindo a tão preconizada ação transformadora.

A educação inicialmente circulava, independentemente de escolas, por toda estrutura social levando ensinamentos de uma geração à outra sem a necessidade centralizadora do ensino formal. No momento em que se criou a formalidade no ensino educacional surgiu como consequência a sujeição do ensino às práticas pedagógicas. Dai

em diante seu aporte final, na sociedade capitalista, tem como resultante a elaboração das teorias tecnicistas, que generalizarão as práticas educacionais, dissociando-as do contexto onde deveriam ser aplicadas. Já que a escola é um fato importante do nosso tempo, por isso estamos discutindo-a, o que não se pode permitir é que ela crie uma realidade fora da realidade, rompida da história concreta dos seus partícipes.

O ideário técnico é uma característica da economia liberal. Como ocorreu no trabalho fabril, onde o trabalhador era adaptado ao processo produtivo, que foi concebido de forma fracionada. Também, na pedagogia, irá ocorrer o mesmo fenômeno da linha de montagem fabril. Para nosso melhor entendimento, Aranha cita: “No século XX a escola tradicional tem sofrido inúmeras críticas cujos enfoques são dos mais diversos tipos. Entre essas, a partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial.

Isso significa inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista(...).

A tendência tecnicista surge nos EUA, cujos teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos em vias de desenvolvimento.

No Brasil, após o golpe de 64, foram feitos diversos acordos, inicialmente sigilosos e tornados públicos apenas em 1966: eram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional cujo resultado foram as leis 5 540/68 (ensino universitário) e 5 692/71 (ensino do 1.º e 2.º graus)”. (1989:116-7).

Desta forma, a Pedagogia tecnicista nasceu do escolanovismo que por sua vez derivou da Pedagogia Tradicional. Sendo o tecnicismo quem melhor expressará o modelo econômico contemporâneo; caracterizando-se por determinar, através de seu quadro técnico, o que os professores e alunos, em sala de aula, deverão fazer, assim, como e quando fazer. Esta pedagogia tornou impessoal a relação entre educador e educando.

De estrutura positivista, fornecendo a instrumentalização teórica à aplicação do processo de condicionamento e controle do comportamento, e, sob influência da psicologia americana behaviorista (cf. Aranha, 1989), o tecnicismo dá ênfase à preparação de recursos humanos, ou seja, à mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Também, neste modelo, o conhecimento científico, comumente reducionista (por enaltecer somente o bem que a ciência traz, não discutindo seus males), ganha importância e torna-se vulgarizado quando busca explicar as aflições do real sob uma ótica fracionada.

Esta postura *cientificista* criou o *mito do especialista*, cabendo, assim, a cada um desses a fragmentação do saber em campos específicos. O que proporcionará a investigação “rigorosa” *de uma parte* da realidade. Ocorrendo, não só a perda de visão do todo como também, em nome do discurso competente, estes especialistas, estarão considerados entre os poucos com capacidade de compreender a realidade e de apontar diretrizes de ação.

Este cientificismo, conduzido intencionalmente pelo Estado Capitalista, é quem validará o tecnicismo que por sua vez, no campo educacional, transformar-se-á na principal barreira para que as discussões, no âmbito social, sejam aprofundadas. Assim, afastando, através da inculcação da incapacidade, os verdadeiros partícipes do processo (professores, pais e alunos); criando um outro mito denominado *ideologia da incompetência*. Por esse prisma, só os técnicos responsáveis podem “pensar” a educação. Esta tecnocracia dotada de “autoridade intelectual” é quem está autorizada a planejar investimentos, definir metodologias e tudo mais que seja pertinente à área educacional. Assim, a educação tecnicista tem a forma que mais agrada a este tipo de sociedade mercantilista.

Em virtude disso, o enfoque dado pelo Estado Burguês, à educação, tornar-se-á típica de um setor produtivo como outro qualquer de sua economia.

A administração política do país de modo intencional inibe a elaboração de uma discussão socialmente ampla quanto a que modelo escolar seguir já que existem *áreas competentes* para tratar do assunto.

As decisões, quando acontecem, são conduzidas por gabinetes da tecnocracia estatal. Sobretudo do Ministério da Educação, que não aponta em seu discurso de "qualidade de ensino" uma definição clara do que entende por qualidade. O momento atual expressa bem esse ponto de vista.

Para ilustrarmos essa abordagem podemos citar o exemplo da avaliação dos cursos universitários que sob a batuta do Ministro Paulo Renato de Souza foi implantado, insipidamente, sem qualquer resultado que possa corrigir erros passados; a avaliação do curso de 3.º grau: o "provão", equivocadamente, partindo de cima para baixo, e tendo como objeto de análise não a instituição mas o aluno, irá *judgar*, de forma duvidosa, o efeito e não a causa do desmantelamento do ensino. É uma ação que tem o objetivo de desviar a atenção do enfoque real do problema, dando uma solução de mercado e assim validar junto a opinião pública o argumento governamental de que o ensino público, por custar muito caro ao Estado, deve ser privatizado.

É uma sanha que esconde por trás de si uma outra realidade. O Ministério, no passado, para atender a demanda do "mercado" de ensino, negociou politicamente concessões para que essas instituições pudessem, sem uma avaliação criteriosa do ensino que iriam oferecer a população, atuar na formação acadêmica dos indivíduos.

Foi um verdadeiro festival: Escolas se transformando em universidades federais em estados que já existia a instituição superior federal (na Cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, existem duas: Uni-Rio e UFRJ); Escolas particulares de ensino superior proliferando em grande profusão, muito mais preocupadas com o valor das suas mensalidades e a projeção política que seus donos camuflam em detrimento de um ensino que atenda a necessidade dos alunos.

Porém, através dos estratagemas de mídia, ficará mais fácil justificar seus argumentos quando, simulando isenção, analisar se esta ou aquela escola de 3.º grau *investiu* mais ou menos em *técnicos* de ensino; se esta ou aquela universidade pública, conforme sua *produção* acadêmica, deve ou não ser *vendida* e nisso tudo ninguém melhor do que o aluno, principal vítima do casuísmo educacional, para ser avaliado. Sendo, mais uma vez, marcado pela parcialidade da nota que estigmatiza entre o bom e o mal, o competente e o incompetente.

Entre alunos, instituições e governo os primeiros, são os únicos expostos, ao serem avaliados tendo como resultado desta avaliação uma nota em documento oficial e portanto, podendo ser argüidos, sobre suas performances, em qualquer concurso ou emprego que porventura venham se candidatar, criando assim mais um mecanismo de seleção. Observando, ainda, que até agora nenhum responsável veio a público responder sobre o insucesso da sua universidade.

Essa situação demonstra com clareza o *econômico* sobrepondo o *social*. É o Estado através do mercado e, sobretudo, pelo mercado reificando as relações de ensino; sempre demonstrando ideologicamente à população uma posição de neutralidade quanto às suas responsabilidades na resolução da questão. Esta neutralidade é política e camufla uma omissão intencional quanto as soluções. Sobre isto, Saviani (1993) diz: "Cabe frisar, por fim, que o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. Por isso, Gramsci pôde escrever: 'Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de 'conchavos' de partidos e arranjos de gabinetes...' " (L'ordine Nuovo:1919-1920, pp.255-256).

Compreende-se, então, que as elites que controlam, seja o aparelho governamental, seja o aparelho escolar, releguem a educação a análises que dizem respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom senso).

Comportam-se como o jesuitismo cuja preocupação, segundo a crítica, gramsciana, era manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o senso comum.

Se a sociedade burguesa reifica relações e coisas, inclusive a educação, ela o faz com o estreito objetivo da mercantilização. Onde toda mercadoria se apresenta sob dois valores: um de *uso* e outro de *troca*.

Na visão clássica dos economistas ingleses, a mercadoria é "uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável para a vida".

O valor de uso, no modo de produção, campesino tinha uma *relação qualitativa*, ligada a necessidade do consumo próprio. Na sociedade burguesa é o excedente que gera o lucro, sua mais valia, e isto só é possível pela importância do valor de troca que este modelo consagra, através da disputa monetária, criando uma *relação quantitativa*.

A partir do momento que o Estado, intencionalmente, desprestigia o ensino público. Ele possibilita duas ações, a primeira quando "economiza" no orçamento podendo aplicar suas verbas em outros setores de seu interesse; vide o socorro, do Programa de Estímulo à Restruturação e ao fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer), aos bancos falidos; vale registrar que esse programa, até agosto de 96, já tinha concedido a título de empréstimo ao setor bancário, conforme informações do Banco Central (fonte interessada em minimizar este tipo de informação), o valor de R\$ 13,35 bilhões entre os quais R\$ 6,7 bilhões foram destinados ao Unibanco para compra do Banco Nacional. Ficando aqui, neste item, o nosso questionamento: Porque, quantias semelhantes não são destinadas ao ensino público?

O segundo fator de indignação ocorrerá com o incentivo, através da ausência de investimentos, provocada pelo governo, no setor educativo, indo proporcionar o interesse privado pela aquisição desse "degradado" ensino público. A partir desse momento, estará criado o ambiente adequado para o surgimento da *ideologia da qualidade*; tornando possível, dessa forma, justificar que o melhor ensino está na escola particular. Quanto mais variados forem os produtos de uma certa escola (futebol, natação, judô, informática, idiomas etc.) mais altas

serão as suas taxas e, portanto, mais elitista será sua formação. Tudo dentro da “lei” que rege as relações competitivas do mercado.

E a lei é um instrumento, diferentemente do direito, que o Estado usa a seu bel-prazer (sem esquecermos, neste momento, o grande número de Medidas Provisórias utilizadas, como “camisa de força”, pelo Poder Executivo Nacional na defesa de seus interesses). Sendo possível comentar-se o seguinte: “Como o Estado é a forma sob a qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns, na qual se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se disso que todas as instituições comuns têm como mediador o Estado e adquirem, através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, além disso, na vontade separada de sua base real, na vontade *livre*. E, da mesma maneira, por sua vez, se reduz o direito à lei.” (Marx, 1988:32).

Assim, o Estado para retirar-se, também, do “mercado” de ensino, ideologicamente, se amparará por leis e validará sua decisão no seio da sociedade civil com discursos de que “o mundo mudou e o Estado modernizado não funciona mais como protetor dos cidadãos. O povo deve aprender a caminhar com suas próprias pernas!”. Não fazendo a mesma alusão ao impostos que recebe destes. De maneira oculta, neste pensamento, afirma-se a competição econômica, própria do modo de produção burguês. Sua verdadeira proposta: selecionar para excluir. Erguendo-se, assim, o melhor e mais sutil instrumento de seleção: a educação.

## 2.2 - LEITURA COMPLEMENTAR

### *(O imperador do Brasil)*

*Confesso que nunca tive dúvidas sobre o que se chama, atualmente, de “globalização”, que me pareceu o nome novo para o que outrora se chamava liberalismo ou, até mesmo, neoliberalismo. Enquanto essas palavras refletiam antes o poderio econômico da Inglaterra, hoje “globalização” disfarça e procura esconder a supremacia econômica dos Estados Unidos. Para que servem as palavras, senão para dissimular a força e a autoridade dos poderosos? Não teria o neoliberalismo o sentido de refletir essa mudança dos donos, da Inglaterra, para os Estados Unidos, no livro clássico de Walter Lippmann, que era mais jornalista do que propriamente economista?*

*A palavra “globalização” dá idéia de que todos mandam, num momento em que a economia mundial reflete, apenas, o domínio total dos Estados Unidos, como nos veio recordar o presidente da França, na sua curta passagem pelo Brasil, mesmo que, de certo modo, esteja também participando da liquidação do Brasil. (...)*

*Globalização é um verdadeiro achado. Dá idéia de que esconde os seus patrões, ou os que se beneficiam de sua criação. E até mesmo oculta a presença das multinacionais, que dissimulam suas origens, valendo-se dos países que tiram partido de sua presença ou de sua atuação. Ou haverá alguém, bastante inocente, para nos dar a impressão de que trabalham no interesse do Brasil? Na verdade, não passam de instrumentos essenciais do poderio econômico dos Estados Unidos, com uma ou outra exceção, que serve de consolo para os países que estão sendo despojados de seu antigo poderio.*

*Muita gente se deixa iludir com a distribuição das ações, dos lucros ostensivos, nos seus rendimentos. Mas há outra margem que fica com seus donos efetivos. O capitalismo tem os seus segredos. Ou será que ainda se acredita que as grandes fortunas se constroem com o rendimento dessas ações? Capitalismo sabe guardar a sete chaves a distribuição de seus benefícios.*

*Para servir de consolo, a palavra globalização deixa melhor impressão, na distribuição de seus lucros, do que o liberalismo ou o neoliberalismo de outros tempos. Num momento em que o papel do Estado entra em colapso, perdendo funções essenciais, em benefício dos verdadeiros donos do capital, pouco a pouco ele cede seu campo de ação ao domínio total do dinheiro, que procura salvar todas as aparências, para não parecer ostensivo. (...)*

(Barbosa Lima Sobrinho, Presidente da ABI, Jornal do Brasil, 1997.)

### III - EDUCAÇÃO FORMAL: RAÍZES E CONSEQUÊNCIAS

*“... as escolas se constituem nos lugares onde os alunos aprendem conhecimento e técnicas, bem como normas de comportamento. Estas normas são ensinadas conforme a classe social do aluno: se pertencente à classe dominante, a escola o ensinará a manipular a ideologia; se pertencente à classe dominada, ser-lhe-á ensinada a submissão à ideologia”.*

(Althusser)

No momento em que a sociedade burguesa cria as suas estruturas de hierarquia e começa a distribuir-se economicamente, expõe as diferenças promovendo a substituição do saber anterior, que perpetuava a comunidade, através do conhecimento, gerando um outro: o saber utilitário.

Assim, com a valorização do saber instrumental, mais adequado à estrutura tecnicista do modelo liberal o processo natural de transferência do saber livre entre o grupo dos indivíduos, cada vez mais descaracteriza-se e perde importância em nome da formação tecnológica que qualifica e tem valor de troca no mercado profissional.

Desta forma, mais uma vez, a formação intelectualmente ampla e rica em distinção crítica é subtraída pela praticidade do mercado.

Portanto, nas sociedades primitivas, diferentemente da sociedade contemporânea, a educação exercida pelos membros pertencentes ao grupo, num verdadeiro crescendo de cultura, vai se perdendo no tempo como um modo de vida ultrapassado pela modernidade que o capitalismo impõe.

Com o surgimento da escola como instituição, no século XVI, a criança será “restringida” do convívio com os adultos. Nesse instante a escola irá instruir e educar como forma de “proteger da más influências do mundo”. Caberá a si controlar e organizar o saber diferente da orientação familiar. Aqui faremos uma análise, sobre esta questão, para

voltarmos mais adiante com a continuidade do desenvolvimento da escola.

O saber em família é, ainda no momento atual, um agente transferidor de costumes e tradições, variando deste para aquele núcleo familiar. Enquanto, o saber instituído tem por objetivo a unificação das informações e a transmissão do conhecimento intitulado como metodológico e científico. E que tem trazido oculto, no interior de seu processo, uma certa condicionante hegemônica.

Ao substituir, em importância, o aprendizado inicial, e até mesmo vital, iniciado na família e nas relações com o grupo social do qual são oriundas as pessoas - o modelo escolar imprime, nos indivíduos, novos valores genéricos, quase sempre, regidos por determinantes políticas classificadas dentro da estrutura econômica em que estas escolas estão inseridas (ainda que sua visão seja apolítica).

Desta forma, passam a ocorrer fenômenos de profunda inculcação ideológica. Sendo a escola um órgão formador, incluso nos variados sistemas de governo, não há como se praticar uma formação neutra ou alheia a tais interesses. Por isto, entre outras coisas, o caráter político na educação não pode, de forma alguma, ser negligenciado pelos atores envolvidos no seu processo pois, além do conhecimento intelectual, a escola transmite valores morais, normas de conduta e maneiras de pensar. Ao falarmos do aspecto político, devemos reforçar, e essa é uma preocupação freqüente nesse nosso trabalho, a observância de não confundi-lo com práticas partidárias de qualquer tipo (cf. pp.67-8), e, sim como símbolo representativo dos indivíduos que esta educação forma em função do modo produtivo na qual está assentada. Evidentemente, sua preparação objetiva este modelo e não outro. Pois, como diz Georges Snyders - não se educa inocentemente - assim ele menciona: "Eu mantenho que o que considero essencial na escola é a apropriação de certos conteúdos pelos alunos. E que a reforma, a revolução da escola para mim é a modificação dos conteúdos, sendo que os problemas de método não constituem a coisa primeira, mas a consequência dos conteúdos. Neste momento, objetam-me, por certo, e eu próprio o objeto a mim mesmo, que com isso se cai no endoutrinamento, que a aula se vai transformar em lugar de propaganda, que vai haver divisão e oposição entre os alunos e o professor. E eu não sei bem como responder a tal questão.(...)"

Para mim, o drama de ser professor - e há algo de dramático em se ser professor -, é efetivamente eu arriscar-me a conduzir os alunos numa má direção. Ou, pelo menos, o não conseguir fazer dele o tipo de homem que desejaria que fosse. É o risco que define a função docente: será que fiz tudo para fazer dos meus alunos os homens que eu desejaria que eles fossem? Que eu considere meu dever fazer de meus alunos, digamos, homens de esquerda. Homens progressistas, irei ter alunos e pais de direita que não ficarão satisfeitos.

Direi com alguma maldade que considero que muitas das pedagogias ditas modernas, e não excluo talvez o “trabalho autônomo”, parecem-me comportamentos de fuga, que evitam ao professor pôr-se questões fundamentais, tal como: que esperança tenho eu em relação aos meus alunos?

Não se educa inocentemente. O sonho de muitos professores seria criar simplesmente condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e o professor não pesaria sobre a sua liberdade. O professor deixaria simplesmente ao aluno desenvolver o que se designa por espírito crítico, a curiosidade, o sentido da observação; e não o endoutrinaria. É o sonho de muitos professores, mas eu penso que isso é uma ilusão. Porque, há de reconhecê-lo, os nossos silêncios falam quase tanto como as nossas palavras...

Vou buscar os meus exemplos ao racismo e à xenofobia. E continuarei a ser maldoso dizendo que em França, como todos sabem, há muitas crianças portuguesas; de uma maneira geral, as crianças mais mal vistas são as crianças argelinas, mas imediatamente a seguir vêm as crianças portuguesas. Em contrapartida, às crianças amarelas, às asiáticas, tecem-se grandes elogios. Uma das grandes injúrias é “Vai daqui, ó portuga”. Acabo de ser maldoso com relação às crianças portuguesas. De um modo geral elas têm maus resultados nas aulas, com exceções, é claro; de onde a conclusão evidente de que são mais “estúpidas” que as outras. Ora, se o professor, na aula, não diz nada - e é a importância do silêncio -, ou diz simplesmente: “José, 2 em 20”, sem qualquer comentário, nem agradável, nem desagradável, ele confirma aos olhos do pequeno Dupont que as crianças portuguesas são “estúpidas”. Para lutar contra essa idéia é preciso dizer que o José não estuda na sua língua, tem um meio difícil e pais sobreexplorados.(...)

Ora o meu desejo, o meu sonho, seria fazer da escola não o lugar do partido comunista, ou socialista, ou radical, nem também um lugar onde não se diria nada sobre nada, mas um lugar de congregação; por exemplo, e é o meu exemplo capital: seria o lugar de congregação de todos que quisessem lutar contra o racismo e a xenofobia. O único exemplo de endoutrinação e de não endoutrinação que encontro é reunir todos os que querem lutar contra o racismo, compreendendo bem que é para o professor uma espécie de luta de todos os dias. É preciso dar argumentos científicos - não creio haver nenhuma ciência que demonstre que os portugueses são mais “estúpidos” que os outros - , sendo preciso por conseguinte explicar as dificuldades dos imigrados, dar as crianças o hábito de trabalhar com os Josés e os Mohamedes; é preciso fazer-lhes sentir não só as diferenças, mas amar as diferenças, o valor criador das diferenças: dar portanto a possibilidade a José de fazer progressos, como os mais, mas dar-lhe a possibilidade também de mostrar a sua originalidade, pela sua própria experiência de vida. É, repito, não um discurso para ser feito uma vez, mas é um esforço de todo o ano, simultaneamente para dizer coisas aos alunos, e para fazer viver, para os fazer organizar-se, direi, de um modo acolhedor. Ora, se há um “endoutrinação” - e com isso ou vou desagradar às pessoas que são racistas e xenófobos e que pensam que os estrangeiros o melhor era ficarem na sua terra -, vou descontentar essas pessoas; mas não vou fazer uma propaganda comunista ou socialista, ou cristã, mas vou tentar reunir cristãos, comunistas, socialistas e sem partido, que têm vontade de se abrir aos outros e as suas diferenças. Repare-se: quando digo “comunistas” em relação a crianças de 10 anos, digo crianças que são influenciadas por um meio comunista; quando digo “racistas” de crianças de 10 anos, digo a mesma coisa: são crianças influenciadas por um meio racista.

Para mim, a reforma da escola não é fundamentalmente uma reforma de métodos. O método é uma consequência dos conteúdos. E a grande dificuldade numa sociedade pluralista como a nossa - e eu sinto-me feliz por ela ser pluralista -, é encontrar suficientes pontos de convergência para que a escola seja viva. Naturalmente. Diz-se, os professores de Ciências têm menos dificuldades que os professores de História ou Literatura, mas isso não é muito verdadeiro. Quando eles explicam como funciona um motor elétrico, há um acordo assaz grande, mas desde que eles se interroguem sobre a confiança que se pode ter na ciência, como nos servimos da

ciência para aumentar a felicidade dos homens e sobretudo a confiança que se pode ter na razão científica dos homens, aí encontram-se perante as mesmas dificuldades. E os alunos esperam de nós não somente que lhes ensinemos a resolver uma equação de 2.º grau, mas também em que medida o progresso da razão humana ajuda a humanidade a progredir, ou melhor: que há de fazer para que o progresso das ciências seja acompanhado do progresso dos conjuntos dos homens.

Isto significa que todos os professores são confrontados com os problemas para mim essenciais da educação: como dizer aos alunos as coisas essenciais que esperam de nós, sem abusar da nossa posição. Dizemo-nos sempre que se não formos nós a falar do Amor, da Morte, e do Destino Humano adotarão as idéias que circulam em torno deles a partir da televisão, e dos jornais de grande tiragem.

Fico-me por aqui, pois tudo isto é demasiado difícil...”(As pedagogias não-diretivas, in Correntes atuais da pedagogia, p. 28-33.)

Este texto refere-se a resposta dada durante debate após um seminário apresentado pelo autor em Portugal.(Aranha, 1989:149-50).

As críticas dos conteúdos, desenvolvidas pelo autor, e que Saviani em alguns dos seus trabalhos também questionou, é um bom tema para reflexão e discussão pedagógicas mais amplas. Porém, até que ponto, neste texto, não será possível entender uma certa neutralidade em sala de aula, se, por exemplo, a questão da xenofobia e do racismo tem uma razão sócio-econômica de ser. Até que ponto o professor pode em casos assim separar-se de suas convicções políticas e congregar harmonicamente todos esses contrários?

Isto, me faz lembrar uma palestra que assisti de Paulo Freire na qual comentava sobre determinado aluno que, discutindo uma questão política, através de uma avaliação escrita, se colocava de forma reacionária quanto ao problema apresentado. O que levou o professor Freire a fazer a seguinte análise: “devido as idéias bem trabalhadas e apresentadas, não me furtei em lhe dar nota 10, com uma ressalva ao jovem: “sua nota tem o mesmo peso que sua visão reacionária”.

A análise de Snyders, é muito valiosa em pelo menos dois aspectos: a revisão dos conteúdos que pode influenciar os métodos e não o contrário como defendem alguns e a democracia em sala de aula combatendo sectarismos exacerbados. A esta última acrescentaremos uma observação.

A democracia é oriunda do convívio sócio-político, ela não vem do nada e se esparrama pela sala de aula. São impressões do contexto onde os homens travam suas relações. As diferenças, no espaço escolar, devem ser trabalhadas de modo dialético e entendida, dentro do seu caráter pedagógico, como ação politicamente contra-hegemônica. Pois, em todos os locais onde o homem se faz presente, entre tantas outras sensações, ele também vivencia a experiência política. Assim, a prática democrática, para ser válida, tem que estar igualmente viva nesses espaços sociais.

Desta feita, não nos iludamos, a base das relações humanas, na sociedade capitalista, é econômica e expõe, através do seu modo de produção, desvantagens que são impostas à maioria dos membros constituintes do seu corpo social. Caso intrínseco do modelo brasileiro que desse modo não pode ser considerado democrático.

O reflexo de uma base econômica das relações supracitadas, evidentemente, também, será sentido na formação dos futuros professores exibindo uma educação impregnada de valores controvertidos que sustentam o pensamento hegemônico produzido pelas classes dominantes

Esses mesmos valores controversos serão retransmitidos no intercâmbio posterior com os alunos, em sala de aula, assim, perpetuando a ideologia de domínio. Algumas vezes, mesmo quando os professores, buscam rupturas, não conseguem reunir elementos, por lhes faltar uma leitura social mais consciente das relações materiais ocorridas concretamente nesta sociedade.

O pensamento hegemônico, que é de domínio da sociedade em geral e dos professores, em particular, subvaloriza as formações humanísticas, sobretudo acadêmicas, confrontando-as com outras ciências. Essa subvalorização, que supomos ocorrer de modo pré-concebido pelo poder dominante é de fácil percepção a partir do instante em que formações como Pedagogia, Museologia,

Biblioteconomia, entre outras, não têm valor no “mercado capital” do saber tanto quanto as carreiras de Medicina, Engenharia, Direito etc. Estas, ao menos popularmente, são profissões de *status* e de alta procura nos concursos vestibulares. O que, sem dúvida, ainda hoje, demonstra o desprestígio da formação acadêmica humanística.

Espalha-se a ideologia da inutilidade. Tais cursos de 3.º grau, dizem muitos: “são escolhidos porque seus alunos não têm preparo para ingresso noutras carreiras. Jamais irão ganhar dinheiro!”. O reflexo ideológico induzido pelo conceito de mercado não permite a possibilidade de que alguém possa fazer uma opção lúcida por outras formações curriculares. Aqui, vemos com clareza a importância do valor de troca mercantilista, ou seja, só justificar-se-á qualquer escolha acadêmica diante de seu imediato retorno financeiro. Assim, as influências ideológicas terminam por estigmatizar, ante o senso comum, os alunos de humanidades não lhes atribuindo qualquer importância de construção e resistência contra a alienação e o fetiche, supostamente “cientificista”, estabelecido pela supervalorização de outros saberes enriquecidos de “prestígio social” e portanto, dentro da perspectiva de mercado que a sociedade capitalista vai construindo, ainda que suas construções se assemelhem a frágeis “castelos de areia”. É o racionalismo burguês “cosificando” (tornando coisa) tanto pessoas quanto relações.

Assim, retomando o desenvolvimento da escola, que comentávamos anteriormente, podemos dizer que somente no século XIX é que as transformações no ensino, devido ao seu apelo, resultaram na escola pública, leiga, gratuita e obrigatória para acesso das camadas economicamente desprestigiadas da sociedade (Aranha, 1989:89).

A Revolução Francesa é um marco divisório entre o “Antigo Regime” e o capitalismo. E é neste momento que surgirão os chamados “sistemas nacionais de ensino”. A intitulada educação como direito de todos e dever do Estado. Assim, sobre a Pedagogia Tradicional, Saviani dirá: “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e acrescentar a um tipo de sociedade fundada no contrato social

celebrado 'livremente' entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino (...). Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado na nova sociedade quem não é esclarecido"(1993:17-8).

Portanto, também, nesse momento, surge ideologicamente, a tese de que a escola pode, através da educação que realiza, extinguir a marginalidade, dotando o indivíduo de cidadania. As responsabilidades do bem-estar social, pertencentes ao Estado permanecem, na fomentação dessa idéia, adormecidas num mundo etéreo. Quando na verdade, da forma que está estruturada, é a escola quem irá marginalizar culturalmente (cf. pp.52-3).

### 3.1 - NOSSA ESCOLA E SUAS IDEOLOGIAS

***“(...) matricule seu filho em uma escola particular, o melhor investimento no mercado futuro”.***

(Anúncio veiculado nas Tvs. do R. J. em 19/11/97.)

Nas Observações que realizei, para o desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber algumas situações que caracterizam um comportamento permeado de ideologias. Entre estas, tive a oportunidade de conversar com D. Celina avó de Fernando, um aluno negro, com 9 anos de idade e cursando a 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau, turno da tarde, numa conceituada escola no subúrbio do Rio de Janeiro. A mensalidade nesta escola é de aproximadamente um salário mínimo nacional. D. Celina foi chamada pela direção da escola sendo informada que seu neto estava "muito fraco" nas disciplinas curriculares sobretudo, matemática. Assim, foi aconselhada a deixar Fernando em aulas matinais de "reforço". Essas aulas, apesar de pagas, foram "concedidas" sem quaisquer ônus. A diretora da escola se comprometeu, ainda, com Fernando, que caso "melhorasse" teria o direito de freqüentar a "escolinha" de futebol, também de graça. Mais tarde a escola avaliou que ele havia "melhorado", com o que D. Celina discordava, ou seja, a avó da criança não percebeu uma evolução clara, segundo seu ponto de vista, no saber escolar de Fernando. Com uma agravante: sua professora, da parte da tarde, costumava expor Fernando aos colegas de turma com comentários "de que não seria correto ele participar do futebol sem qualquer pagamento adicional. Como é praxe da instituição". A atitude da professora constrangia a criança perante seus colegas de turma. Fernando, sentindo-se moralmente diminuído, pediu que sua avó tirasse-o da "escolinha" de futebol. Todas as vezes que o menino tinha um comportamento considerado inadequado por sua professora, ela brindava-o com a lembrança do "favor" que a direção "graciosamente" lhe ofertara. Este relato, que acompanhei na presença da avó e do neto foi marcado pelas lágrimas de ambos. Perguntei a D. Celina porque isto não foi levado ao conhecimento da direção e ela me respondeu: "já ocorreu com outros pais reclamações, por situações semelhantes, e as crianças foram desmentidas diante dos seus responsáveis e ameaçadas, em sala de

aula, de diminuição nas notas de avaliação, caso continuassem a fazer tais comentários. Fato bastante freqüente na relação entre professores e alunos nesta escola (...) o meu neto talvez seja um pouco rebelde, porém, isto se deve aos problemas ocorridos na separação de seus pais". Finalizou, D. Celina.

É possível perceber, intrinsecamente, neste apanhado, a teoria do "capital do saber". Há uma troca entre moeda e aprendizado que é perfeitamente "naturalizada" pela escola. "Em essência, o capitalismo é um sistema de mercantilização universal e de produção de mais-valia. Ele mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas".(Marx/Sociologia, 1988:8).

No espaço estruturado dentro das instituições escolares, neste caso uma escola particular, qualquer mobilização tem um custo de tabela. Paga-se desde a matrícula até o calendário festivo elaborado pela escola. Pois, até as festas são custeadas pelos pais de alunos, sejam para "homenagear", por exemplo, D. Pedro I ou Tiradentes e seus trajetos historicamente tão diferenciados em busca da independência brasileira; quanto mais bonitas e cheias de cores, servirão como bandeiras para divulgar, entre os convidados que as assistem, o *marketing* da instituição lhe trazendo, quem sabe, mais "clientes" no próximo ano letivo. Um verdadeiro *showtime*.

Convenhamos, fica muito difícil identificar onde se dá a dissociação entre o saber e o ganho monetário neste tipo de ensino. Este ponto de imparcialidade parece não existir: receber (monetariamente) gera saber. Alguns professores, como no caso acima, se alienaram de tal forma ao processo capitalista, que já não mais se distinguem como agentes interativos do conhecimento, mas parecendo burocratas do ensino, tamanha é a facilidade com que aceitam, passivamente, as ideologias tecnicistas. Praticam um "serviço" que vai ao encontro do pensamento político-econômico das classes dominantes. Fazem o jogo ideológico do poder reforçando a subjugação dos excluídos do processo, justamente na área básica da educação formal: a escola de 1.º Grau.

No Brasil, segundo dados da ONU, há uma média de 3,9 anos de banco escolar, contra 12 anos médios em países do primeiro mundo. Nossas estatísticas apontam, que de cada 1.000 crianças que iniciam a 1.ª Série, menos da metade chega à 2.ª, menos de um terço consegue

atingir a 4.<sup>a</sup> e menos de um quinto conclui o 1.<sup>o</sup> Grau. Resumindo: *de cada 1.000 crianças, menos de 200* concluem a escola de primeiro grau. Tais peculiaridades, só tendem ao agravamento do problema tamanha é a desintegração da rede pública de ensino. O que ajuda a reforçar a *ideologia do ensino qualitativo* - a via que dá acesso ao interesse da escola particular em “resolver o problema” em detrimento do saber público comum que, hipoteticamente, todo indivíduo teria direito. Se o governo se ausenta com seus recursos favorece, obviamente, a quem detém o capital, podendo “vender um *melhor* produto”. E nem sempre bom pois, na economia liberal do mercado educacional, já surgem escolas particulares que sequer o MEC sabe existir.

Assim, não há uma democratização do saber dentro da escola. Pode até, inicialmente, haver alguma no ingresso escolar. Porém, no interior da escola esta democratização, apontada na admissão, deixa de existir quando observamos o alto número de evasão, até a década passada, conf. tabela a seguir:

	1960	%	1970	%	1980	%
1. <sup>a</sup> série *	3 940 510	100,0	5 790 816	100,0	6 742 282	100,0
2. <sup>a</sup> série *	1 618 461	41,0	2 799 364	48,0	3 605 966	53,0
8. <sup>a</sup> série**	97 306	2,4	406 236	7,0	860 081	12,7
2. <sup>o</sup> grau**	87 757	2,2	225 913	3,9	545 643	8,1
3. <sup>o</sup> grau**	18 652	0,4	64 049	1,1	227 997	3,4

Fonte: IBGE, Anuário estatístico do Brasil.

\* Números das matrículas nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries do 1.<sup>o</sup> grau.

\*\* Totalidade dos alunos que concluíram os cursos de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus e um curso universitário.

Desta forma, aqueles alunos evadidos da escola e que, em sua grande maioria, a família não possui recursos financeiros serão empurrados, pelas circunstâncias, em direção ao

*lumpensinato* (Lumpenproletariat). E isto, hoje, torna-se de fácil observação; basta que olhemos o grande número de crianças miseráveis atiradas nas ruas das grandes cidades. Num mundo, cada vez mais aparelhado tecnologicamente, como garantir conhecimento e domínio destes meios de produção. Pois, seguindo a idéia de globalização (ver Leitura Complementar pp.39-40), bastante explorada e pouco ou quase nada transparente, o que predominará no mercado de empregos será o “trabalho de inteligência”. Com uma estatística tão tenebrosa sobre a educação, pergunta-se: quem serão às inteligências que estarão neste mercado? A resposta, nós aparece rapidamente. Ou seja: a elite burguesa, acumuladora do capital extraído sobre o trabalho da classe proletária e também detentora, agora, dos meios de produção tecnológicos. Saberes que estão disponíveis, somente, nas suas escolas.

O conjunto de ideologias, somado a carência de investimentos, imputados ao ensino público, é que hoje facilita e autoriza a ação de grupos oportunistas; permitindo assim, a apropriação da educação através dos *sistemas particulares de ensino*.

É possível, retornando a análise inicial que ensejou o aparte acima, na conversa com D. Celina e Fernando, perceber palavras como "muito fraco", "reforço" e "melhorias". É demonstrada uma situação semelhante a de um *organismo doente*, contaminado. Sendo caracterizado por um quadro basicamente “organicista”. Tem-se a autoridade, neste instante, de dar “diagnósticos” que não comprometam a escola, nessa visão orgânica, tais crianças seriam portadoras de “deficiências intelectuais” adquiridas antes do ingresso na escola, e que pode ser justificada, de forma intencionalmente maldosa, por quem defenda essa teoria, quando D. Celina finaliza: “(...) o meu neto talvez seja um pouco rebelde, porém, isto se deve aos problemas ocorridos na separação de seus pais” (aqui, nessa fala, por parte da avó vemos a *naturalização ideológica*, na busca de entender o “fracasso” do neto). Assim, parte do problema, na visão da escola, poderia ser compensado nas chamadas “aulas de reforço”. Daí percebermos, que este modelo escolar apresenta uma forte condicionante de marginalização. Sobre isto, nos comenta Soares (1993:15): “A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu

comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a *ideologia das diferenças culturais*. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*”.

E é desta forma, possivelmente, que a escola de Fernando, esteja conduzindo a sua metodologia de ensino. Provavelmente, dentro em breve, essa família, alimentará um ávido interesse, juntamente com o menino, pelo mercado de trabalho, desinteressando-se da escola. Ficando em aberto a seguinte pergunta: quantas vezes, em nossa história educacional, seu epílogo tem se dado dessa forma? Abaixo, na análise sobre “Aparelhos Ideológicos” encontraremos algumas explicações para essas e outras questões ocorridas no modelo de ensino burguês.

Continuando na consideração do caso de Fernando, vemos, entre outras leituras, uma dicotomia: a admissão do aluno negro, o favor da gratuidade para atividades que deveriam ser pagas. O que é caracterizado através da “ideologia proletária”. Por outro lado a ação da escola, enquanto elitista na admissão dos seus alunos, reforçando o caráter da “ideologia burguesa”, formar alunos que competirão em seu sistema e assim preservá-lo ao mesmo tempo em que o perpetua. Sobre isto, Saviani (1993:37) comenta: “Importa reter que, nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser (‘Aparelho Ideológico de Estado’) definindo-se o aparelho escolar como “unidade contraditória de duas redes de escolarização” (Baudelot & Establet, 1971:281).

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares,

ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária”.

Retomando, como contribuição à uma análise mais profunda sobre o AIE, Althusser acrescentará que: “Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção a sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escolar, “saberes Práticos” (*des “savoir-faire”*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um trecho do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes de exploração (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convencidos).

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na

sociedade de classes: papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber mandar e ser obedecido “sem discussão” ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, acomodados às sutilezas da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação, do papel da França no mundo etc.).

É claro, grande número destas Virtudes contrastadas (modéstia, resignação, submissão, por um lado, cinismo, desprezo, altivez, segurança, categoria, capacidade para bem-falar e habilidade) aprendem-se também nas Famílias, nas Igrejas, na Tropa, nos Livros, nos Filmes e até nos estádios. Mas nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietário dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras”.

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas São raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao

“trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.

De fato, a Igreja hoje foi substituída pela Escola no seu papel de *Aparelho Ideológico de Estado dominante*. Está emparelhada com a Família como outrora a Igreja o estava. Podemos então afirmar que a crise, de uma profundidade sem precedentes, que por esse mundo afora abala o sistema escolar de tantos Estados, muitas vezes conjugada com uma crise (já anunciada no *Manifesto*) que sacode o sistema familiar, adquire um sentido político, se considerarmos que a Escola (e o par Escola-Família) constitui o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classes mundial.” (Louis Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, p. 64-68. Reproduzido de Aranha, 1989:137-9).

Sobre escola e família, Bourdieu & Passeron dirão que as teorias educativas são divididas em duas: trabalho pedagógico primário (TP) onde localizamos a educação familiar e trabalho pedagógico secundário onde situa-se a educação escolar (TE); (Saviani, 1993:30-1). Esses são os núcleos principais que a violência simbólica de forma “sutil” vai buscando sedimentar. Ela manifesta-se na formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda; moda; etc.

É importante observarmos essa separação entre o trabalho pedagógico primário que nasce do convívio com a família e o trabalho pedagógico secundário realizado pelo ensino formal para aproveitar e chamar a atenção ao “magicismo” criado em torno da escola e de seus professores; fator ideológico internalizado tanto pela escola quanto por quem se utiliza dela. Pois, a família, normalmente, só vê obrigação educativa a partir do ensino escolar e a escola educa, formalmente, o indivíduo que a família encaminha até seu espaço; daí a construção *magicista* em torno do sistema escolar, criando uma “desobrigação” no

caráter interativo da educação familiar com a escola. Ora, esse poder mágico, atribuído ao espaço escolar, também tem a ver com a visão tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova pois ao assumirem a escola como redentora, além de estimularem a omissão da família quanto a sua participação educacional, entenderam, de forma apolítica, ser possível transformar a sociedade através do ensino, o que criou uma equivocada inversão idealista; a mesma relação do idealismo hegeliano e do materialismo histórico marxiano; é inevitável entender que a escola é uma das concepções materializadas do Estado, nesse caso, capitalista e por isto reprodutora do seu modelo.

Buscando enriquecer, ainda mais, nosso comentário, sobre o aspecto da reprodução, lembro-me, de uma ocasião, quando tive a oportunidade de, juntamente com um grupo de colegas do Curso de Pedagogia, visitar a Escola Minas Gerais, localizada na Urca. Esta visita, válida como observação para a disciplina de Aprendizagem de Adultos, teve como objetivo verificar como funcionava, nessa escola, o processo de educação de adultos realizado no horário noturno; quem nos ciceroneou foi a diretora da escola que amavelmente respondeu uma série de perguntas, mostrando o trabalho que era desenvolvido nas salas de aulas. Uma das perguntas, feitas por mim, buscava saber como ela (diretora) via o resultado dessa educação sobre seus alunos? A resposta foi a seguinte: “ - Eles, na sua maioria são muito fracos intelectualmente e, não conseguem acompanhar as disciplinas ficando aqui por muito tempo. Alguns acabam desistindo. Porém, gostam muito da escola pois, sempre que podemos, nós realizamos festas - todos trazem bolos e salgados e até mesmo os que vão embora sempre vêm aqui nos visitar - ficam com saudades!”.

É importante, nesta situação, verificarmos como o ensino se coloca fora do problema. O que justifica a nossa visão da escola como Aparelho Ideológico do Estado - vemos uma escola separada do mundo real onde as pessoas vivem e produzem. No comentário da diretora observamos o emocional no seu melhor aspecto maternal, como se o fato “amor a escola e a seus mestres” suprisse as “diferenças” que estão estigmatizadas sobre esses alunos. A vaidade dos educadores, neste caso particular, se coloca a frente da função precípua do mestre: auxiliar na construção de um saber que coloque o aluno em condições de perceber o porquê de seu desnível econômico, de sua utilização

como “inocente útil” na política, de sua negação como indivíduo. E que todo este esclarecimento, apesar de intuitivo, está sendo buscado por ele (aluno) no espaço escolar; querem gritar que quando se vão, aparentando leviandade, desistindo e deixando a escola para trás estão na realidade evadindo-se de um sistema injusto às suas pretensões. E que quando voltam, por exemplo, para visitar seus professores, como no caso acima, estão na verdade pedindo uma chance, ou melhor, estão nos dando uma oportunidade através de sua simplória (não simplista) inteligência para compreendê-los.

Isto ocorre, porque a hegemonia é um dos principais aspectos ideológicos que habita a nossa visão de mundo, normalmente não refletimos sobre as divisões desse mundo e assim só aceitamos um resultado: aquele que satisfaça aos padrões previamente convencionados, apreendidos desde os mais remotos tempos do convívio familiar. A tendência liberal de criar instituições é incrivelmente forte, pois a institucionalização é o que garante a sensação de unidade. Na consagração do hegemônico, corre-se o risco de institucionalizar-se, até mesmo, o pensamento. Estendendo seus reflexos para os campos da moda, da arte, da educação e tantos outros de interesse comum.

## 3.2 - LEITURA COMPLEMENTAR

### (A Ideologia da Classe dominante na Sociedade Capitalista)

*A sociedade capitalista, burguesa professa, como princípio expresso, que os homens são iguais. A práxis sócio-econômica em tal formação, no entanto, discrimina os homens dentro de uma estrutura de classes.*

*A ideologia da classe dominante é utilizada para mascarar essa incoerência entre os princípios expressos e a práxis sócio-econômica, sustentando e justificando a práxis discriminadora. Neste sentido é que a ideologia adquire conotação negativa de mistificação e falsidade. Poulantzas aponta para a contradição entre um discurso sobre a liberdade, igualdade etc., da classe burguesa dominante, e sua práxis exploradora, dizendo: "... a forma dominante através da qual a classe burguesa viveu no início os seus protestos contra a ordem feudal, (...) e que impregnou o conjunto das formações capitalistas foi o discurso jurídico-político. Liberdade, igualdade, direitos e deveres, reino da Lei, e Estado de Direito, Nação, indivíduos-pessoas, vontade geral, em suma, as palavras-de-ordem sob as quais a exploração burguesa de classes encontrou e reinou na História".<sup>33</sup>*

*Em resumo, a classe burguesa dominante expressa os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade universais, quando, na realidade, promove uma práxis antilibertadora, antiigualitária e antifraterna. Para sustentar esse tipo de ação opressora, é preciso elaborar um discurso ideológico que mistifique tal contradição, e que poderia ser resumido da seguinte forma: os indivíduos que compõem a comunidade nacional são apresentados como tendo uma "igual e livre" participação na vida social, econômica e política, permanecendo, entretanto, "sob a égide das classes dominantes,*

33.(até 38 Notas da Autora) POULANTZAS, Nicos: Poder Político e Classes Sociais, vol. II, p 36

que são consideradas encarnadoras da 'vontade popular' ".<sup>34</sup> Em outras palavras, os objetivos reais da sociedade capitalista devem ser mascarados mediante objetivos formais que estão em harmonia com os princípios de igualdade, fraternidade e liberdade já citados. Utilizando-se novamente, as afirmações de Poulantzas, "a ideologia tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir, num plano imaginário, um discurso relativamente coerente, que serve de horizonte ao 'vivido' dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação".<sup>35</sup>

Há evidentemente, uma relação fundamental entre a ideologia dominante e a classe política e economicamente hegemônica, nas formações sociais divididas em classes. O sentido dessa relação se encontra no fato de a ideologia ser elaborada como arma estratégica dentro da luta de classe. Poulantzas explica a correspondência que existe entre a ideologia dominante e a classe politicamente dominante, nestes termos: "A correspondência entre a ideologia dominante e a classe politicamente dominante (...) é devida (...) ao fato de que a constituição do ideológico - desta ou daquela ideologia - enquanto instância regional, tem lugar na unidade da estrutura que tem como efeito, no campo da luta de classe, esta ou aquela dominação de classe. A ideologia dominante, ao assegurar aqui a inserção prática dos agentes na estrutura social, visa a manutenção - a coesão - desta estrutura, o que quer dizer, antes de mais, a exploração e a dominação de classe. É precisamente neste sentido que a ideologia é dominada, numa formação social, pelo conjunto de representações, valores, noções, crenças etc., por meio dos quais se perpetua a dominação de classe; ela é pois dominada por aquilo que se pode, por isso, designar como a ideologia da classe dominante".<sup>36</sup>

34. p. 39.

35. id. , p. 31.

36. Id. , p. 33.

*A função mistificadora da ideologia dominante, contudo, não se esgota ao justificar os interesses econômicos específicos da classe dominante, mas exerce também a função de silenciar completamente qualquer aceno que possa apontar para a dominação e a exploração de classe, como Poulantzas o afirma: "... um dos caracteres particulares da ideologia burguesa dominante consiste no fato de esconder, de uma maneira específica, exploração de classe, na medida em que qualquer traço da dominação de classe está sistematicamente ausente da sua linguagem própria".<sup>37</sup> Em suma, a ideologia mantém a coesão da estrutura, recompondo, um plano objetivo, pelas relações de exploração.*

*Para alcançar esses objetivos mistificadores, a ideologia, evidentemente, jamais poderá apresentar-se como tal; logo, deverá apresentar-se como ciência, a fim de provocar uma adesão, mais ou menos geral, das classes dominadas. A este respeito, pode-se, ainda, citar Poulantzas: "O que especifica as ideologias em questão, é que elas (...) apresentam-se explicitamente - e são recebidas (pela classe dominada) - como técnicas científicas".<sup>38</sup>*

(Maria de Lourdes Nosella, *As belas mentiras*, pp. 24-6)

37. Id., pp. 40-41.

38. Id., p. 211.

#### IV - CONCLUSÃO

***“Pensar por conta própria num país periférico é difícil. Mais fácil é usar a cabeça dos outros. Daí o hábito que temos de olhar o que acontece nos países centrais para neles buscar modelos para o Brasil”.***

(Márcio Moreira Alves).

Podemos entender que, ao menos na sustentação da classe dominante, a ideologia nos oferece a distorção dos fatos como na verdade são. Se a escola, sobretudo, nos países de economia liberal, como é o caso do Brasil, conserva e amplia este conceito isto se deve a uma espécie de “cultura” provocada e mantida pelos governos como mecanismo de alienação que, se espalhando sobre os indivíduos, vai inibindo a formação de uma consciência crítica que possa confrontar as ações socialmente injustas que no interior desta sociedade são produzidas.

A ideologia não se apresenta de modo concreto ela está diluída de forma intelectualmente sutil. Assim, a necessidade da escola observar-se como principal veículo de conscientização e formação a seus indivíduos, enriquecendo-os com conhecimentos que possam romper, quebrando, na mesma proporção intelectual, essas inculcações.

A formação, não só pedagógica, como outras diversas no Brasil está inundada por conceitos desprendidos do contexto real. Assim foi o trabalho da pedagogia da essência e da existência. A pedagogia da essência (predominância do intelecto, associada por alguns estudiosos a pedagogia tradicional) opõe-se a prática pedagógica da existência (predominância do humanístico, também associada por estudiosos a pedagogia nova) e que por sua vez também se opõe a primeira. Não percebem a semelhança de ação que são portadoras; ou seja, ambas possuíam um caráter ingênuo - se entendiam como redentora da humanidade, achando ser possível transformar a sociedade através da educação - reforçando o idealismo sobre o materialismo. É preciso evoluir de ambas para uma pedagogia viva, dialética. Quando são ensinados, por exemplo, Português, Matemática, Ciências, História,

Geografia e tantas outras disciplinas que nos acompanham desde os primeiros passos escolares ficamos com a seguinte pergunta: em que momento das nossas vidas estas e outras matérias estiveram cercadas de preocupação, por parte de seus orientadores, para que fizéssemos uma correspondência com o real que estávamos vivendo na produção de nossas relações com o mundo? De forma geral a preocupação básica dos educadores jamais foi essa. Mais importante que tudo estava o cumprimento fiel e avassalador da estrutura curricular elaborada, normalmente, por quem estava preocupado com uma produção desmedida do saber que não gerava nenhum conhecer. Ainda hoje, pouco ou nada mudou.

Outra observação merecedora de atenção, foi o fato de que ao erigir-se a pedagogia como supressora dos “males sociais” reforçou-se, por exemplo, em seu interior a teoria da educação compensatória - determinando que a compensação das carências dos indivíduos é de responsabilidade da educação - quando a miséria social imposta pelo capitalismo também resulta na miséria educacional. As carências individuais são principalmente econômicas conduzidas pela intencionalidade política que desloca com sutileza a marginalidade que seu sistema vai criando, transferindo-o para dentro da escola que deverá através de suas técnicas metodológicas supri-la.

Isto ocorre devido a violência simbólica, nicho da ideologia, que as teorias educativas incorporaram ao longo do tempo. Quando Marx analisa a superestrutura e a infra-estrutura econômica da sociedade capitalista, ele nos dá a direção para que hoje entendamos, partindo de seu axioma, como funciona essa violência simbólica, ou seja; partindo, na mesma proporção, da violência material (dominação econômica do modo de produção), levada a cabo pelos grupos dominantes, irá exercer sobre o grupo dominado sua violência simbólica (dominação cultural).

Portanto, uma (re) ação transformadora vai muito mais além, fazendo-se necessário o surgimento de uma pedagogia revolucionária. O que pressupõe a transformação histórica de sua rota e a revolução nela contida é uma ação política que envolve o confronto dos antagonismos existentes, resultando numa nova realidade. Essa nova realidade educacional deve fazer surgir uma pedagogia libertária, libertadora por nascer contra-hegemônica, não harmônica e assim modificadora da estrutura que a sociedade lhe aprisionou.

Encerro este trabalho da forma como comecei, ou seja, dedicando *um tributo a Paulo Freire (1921-1997)*; um brasileiro que, provavelmente, em nosso tempo, mais se preocupou com a libertação da educação. Sua morte, como sua vida, será uma eterna bandeira de liberdade desfraldada no coração de educadores e educandos que se pretendam realmente revolucionários.

*“Pobre do povo que aceita, passivamente, sem o mais mínimo sinal de inquietação, a notícia segundo a qual, em defesa de seus interesses, ‘fica decretado que, nas terças-feiras, se começa a dizer boa-noite a partir das duas horas da tarde’. Este será um povo puramente representado, já não presente na História.*

*Quanto mais consciente faça sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação. (...) Sem esta assunção (...), o povo abandonará a pouco e pouco a sua participação na feitura da História. Deixará, assim, de estar presente nela e passará a ser simplesmente nela representado.”* (1994:40-1).

## V - RECOMENDAÇÕES

*“Quando o educador pensa a educação; ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que iguala e deforma”.*

(Carlos Rodrigues Brandão)

A questão principal é como iniciar essas rupturas ideológicas? No nosso modo de ver, deverão iniciar-se pelos professores, sobretudo, nas classes de base. Embora, os professores de todas as categorias devam organizar-se não demonstrando receio ou, contrariamente, ocultarem-se (como alguns que se julgam bem sucedidos) atrás de suas vaidades no momento de exporem as feridas que se alastram pelo ensino de forma mortal, já mostrando sua agonia. Afinal, também, são vítimas do modelo econômico avassalador que mercantiliza as relações dessa imensa cadeia produtiva.

Para isso, dentro da organização do magistério, temos que de forma decisiva reforçar o caráter do ensino público - criando regras rígidas para a atuação da escola particular - não podemos passivamente permitir o crescimento desmedido, como tem sido nos últimos anos, dessa modalidade de ensino. Pois, com alguns professores levados pelo eldorado dos melhores salários (não tão melhores assim), ao ensino particular, fez-se o jogo ideológico da marginalização do ensino público. A pressão política tem que, obrigatoriamente, iniciar-se dentro do magistério e ganhar as ruas, chegando até um grande conclave nacional, para que a população familiarize-se com a verdade e daí surjam propostas conjuntas com aqueles que também vivenciam o problema. As discussões devem evoluir simetricamente com as propostas por melhoria salarial, a luta salarial (primordial para sobrevivência nesse modelo econômico), até mesmo para não ser desmobilizada ideologicamente, precisa incluir reivindicações mais amplas e de conhecimento público. O desmantelamento cafajeste da rede pública de ensino deve ser a primeira bandeira, agindo em face de informar, esclarecer e convencer a população e assim conquistar seu engajamento às propostas de reconstrução dessa escola, que lhe está

sendo negada. Os professores precisam e merecem um salário digno, porém não é assimilando a ideologia elitista da competitividade, pulando por sobre a ética, e na maioria das vezes agindo em **pequenos** grupos corporativos que conseguirão resolver o problema da defasagem salarial. Com essa postura até poderão tirar algum proveito particular, e esse é o interesse da categoria dirigente, dividir para enfraquecer movimentos sólidos e organizados, porém ao final, normalmente, o resultado é inócuo. Esses são aspectos que bem avaliados e, obviamente, aprofundados poderão auxiliar na mudança do conceito das reproduções ideológicas que permeiam o ensino dentro e fora da sala de aula. Anos a fio de passividade e neutralidade política, por parte dos professores, permitiram que a escola fosse colocada, através de ações governamentais, como agente fundamental da ideologia dominante. Essas ações, levadas a cabo dentro do magistério, soterraram imperceptivelmente todo prestígio que o professorado julgava ser detentor num passado remoto. Dessa forma, o Estado liberal num só golpe aniquilou ideologicamente educadores e educandos. A orientação da classe unida em luta, que apresentamos no início desse parágrafo, nos parece uma velha fórmula, porém, mais antiga é a não organização de sua unidade para a reconquista de benefícios perdidos ou sequer atingidos. A mobilização de grandes proporções é a que melhor funciona em sistemas antidemocráticos, basta observarmos as lutas travadas, a partir do meado da década de 70, pelos metalúrgicos em São Paulo ou, mais recente, a perseverança do MST em se fazer reconhecer nacionalmente como categoria disposta a expor, até suas últimas conseqüências, as injustiças agrárias de que são vítimas. A categoria dos professores tem condições de realizar manifestações, no mínimo, semelhantes a estes dois movimentos

A ação da desmobilização educativa, que vimos discutindo, ocorreu com o Estado empurrando o ensino público ao esgotamento, enquanto na outra ponta ia ganhando tempo e energizando a rede particular, assim, os poucos professores que conseguiram acompanhar as exigências de “qualidade” imposta por este tipo de ensino obtiveram “êxito”; enquanto os que ficaram no ensino público resistindo, porém sem a percepção clara da resistência, foram implodidos pela bomba de tempo armada pelo poder estatal e quando deram por si já estavam expostos como responsáveis pela decadência da educação. Preceitos da ação ideológica sobre a escola.

Podemos ainda, incorporar como objeto de ruptura o processo que vai da ideologia à utopia da ação. Que, como distinção feita por Karl Mannheim em seu livro *Ideologia e Utopia* e retomado por Michel Löwy em *Ideologia e Ciência Social*, enriquece a definição de visão social de mundo, distinguindo *que as Visões sociais de mundo são todos aqueles conjunto estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.*

*Essas visões sociais são de dois tipos: visões ideológicas, quando servem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas quando tiverem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontem para uma realidade ainda não existente.*

E, assim, buscando caminhos alternativos que possam contribuir, através da educação, para uma investidura incisiva contra esse balaio de conceitos ideológicos que “contamina” de forma intencional a informação e a formação produzidas dentro do modelo econômico liberal, apontamos algumas transformações necessárias à prática de ensino no Brasil:

- A categoria de professores que se forma em grande profusão tem que ter sua orientação pedagógica reforçada por disciplinas de teor político (só poderão transmitir se antes receberem esta formação), não adianta inundarmos o magistério de técnicas genéricas sobre os indivíduos sem discutir e aprofundar as tendências de domínio que cercam sua trajetória social, tais generalidades reforçam o aspecto da homogeneidade, imputando uma falsa democracia, apenas, no interior da escola, sem discutir sua produção fora dela. Esse é um dos fatores principais que faz com que a escola esteja classificada como aparelho ideológico do Estado. Na ausência do entendimento das relações enquanto políticas, um caráter de *isenção* toma força na cabeça dos professores e acaba sendo repassada à formação dos alunos. Assim, a relação escolar de ambos vai carecendo de embasamento histórico-social, conforme comenta Aranha sobre o politicismo pedagógico: “A teoria progressista parte do pressuposto de que não existe educação neutra. Não

estarmos atentos a esse fato pode nos levar a sucumbir à ideologia. Portanto, sob a aparente neutralidade de uma educação “apolítica”, esconde-se de fato uma certa política da educação. Por outro lado, se queremos tornar a educação viva, não podemos isolá-la do contexto social e político onde ela se insere. Daí os pólos *educação e política* serem complementares e indissociáveis.

No entanto, a ênfase dada à necessidade da ação política pode provocar algumas distorções. Uma delas é descuidar do próprio trabalho pedagógico, tornando mais importante a ação política, o que afinal termina por “ideologizar” a educação. O que se pretende é a compreensão da ação pedagógica como dependente da política, mas não com ela identificada, nem a ela subordinada. O professor tem um trabalho *especificamente pedagógico* a desenvolver, só que este não pode ser desligado da compreensão do processo político onde se acha inserido, justamente para não sucumbir à ideologia”. (1989:143-4).

- Outro fator que se deve ter muita atenção, por parte dos educadores, são as análises sobre o comportamento dos alunos. Análises estas que foram, principalmente, extraídas do behaviorismo, teoria adotada pelo *psicologismo* educacional e que foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), através da obediência à relação mecânica estímulo-resposta e que ainda hoje é usada como análise sobre o indivíduo. Porém, o comportamento individual é sedimentado pelas relações mais diretas do cotidiano, fragmentá-las torna-se de um reducionismo incontestável. Cito o behaviorismo, devido a força institucionalizada da ideologia que foi criada em torno dessa teoria educativa, desde as admissões dos indivíduos nas empresas até o diagnóstico de perfis educacionais, conforme o que se buscava (in) validar como verdade. Os exemplos anti-éticos, as ambições desmedidas criadas pela competição econômica precisam, ao substituir o lógico pelo psicológico, muito mais do divã do que as pessoas que são expostas ao julgamento desses psicologismos. O behaviorismo, pode e deve ter um importante papel desde que, além do

psicológico, também, inclua no seu campo de observação elementos filosóficos e sociológicos.

- O professor tem um papel central, que podemos refletir sobre a seguinte análise: “No correr da história da educação, o professor tem assumido diversas imagens a partir da expectativa a respeito do papel que ele deve assumir em determinada sociedade (...) a desvalorização da profissão devido à proletarização do magistério. As perdas salariais decorrentes de uma política de descaso da educação têm obrigado os professores a verdadeiras maratonas em diversas escolas, o que prejudica a preparação de aulas, a avaliação dos alunos e a própria integridade do professor como pessoa. Portanto, uma política de reestruturação da educação tem de passar inevitavelmente pela revalorização do magistério. Um dos aspectos da revalorização do magistério se acha na formação do professor. É preciso tornar os cursos de magistério e de licenciatura momentos efetivos de reflexão sobre a educação, de modo que se supere a atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos. Afinal, não basta ser químico para ser um bom professor de química, nem “ter jeito para lidar com crianças” para dar aulas de pré-primário. Os cursos de magistério, licenciatura e pedagogia devem ser ocasião de uma compreensão sistematizada da educação para que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intelectual.”(Aranha, 1989:193-194)
- Para finalizar nossa contribuição à revitalização do magistério, gostaríamos de lembrar que é fundamental (cf. Saviani, 1993) “uma ação impiedosa à luz da prática que desenvolvem e tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o

momento catártico que concorrerá a nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. Insisto neste ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não tem importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política”.

A liberdade não é uma oferta gratuita. É a tarefa de construção do novo, partindo de uma determinada situação e de condições históricas completas.

A criança, por exemplo, vive um mundo de heteronomia, ou seja, os valores e normas lhe são dados por outros.

A preocupação crítica que deve conter uma ação utópica de liberdade, questão que se reflete no campo prático da ação humana, é quem poderá proporcionar sua passagem da heteronomia à autonomia. Esta passagem exige alterações profundas; abandonar seus comodismos é buscar uma postura dialética de mudanças.

Por tudo isto, a educação para a liberdade é cercada de dificuldades. Um dos entraves está no entendimento do que é e até onde vai a autoridade do professor. Sua autoridade, normalmente, toma um viés autoritário já em outros casos desmobiliza-se numa total anomia (ausência de lei) extremos que impedem a organização de qualquer trabalho. Assim buscar seu equacionamento é imprescindível.

O professor é o agente educador a serviço do sujeito educando, o aluno. Sobre isso, Aranha cita: “O aluno respeita o mestre quando é capaz de perceber que ambos têm objetivos comuns e que, no processo de democratização da relação, o professor “deve morrer”, no sentido de que, à medida que o aluno se desenvolve, o professor vai perdendo autoridade.” (1989:68). Portanto, a autoridade não está no indivíduo e sim na sua competência e empenho profissionais.

O caminho é espinhosamente difícil, principalmente em seu início, pois iremos revigorar o pluralismo das idéias e o choque das divergências, sendo inevitável o conflito. Porém, educar não é conduzir a um lugar determinado e sim criar condições para que o educando construa seu caminho. A educação não pode deixar de conjugar em suas trincheiras os erros e acertos que os indivíduos experimentam em sua trajetória de conhecimento. Como permitir o homem livre de forma a não concebê-lo errar? Neste simples enigma está a rica fronteira entre o saudável limite da educação e as intermináveis ideologias que mascaram um ensino que possa ser concretamente libertador.

## VI - REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- AGOSTI, Héctor P. *Ideologia e cultura*. Trad. Manuel Ruas Lisboa, Horizonte, 1984.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Moderna 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 28.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à filosofia*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O que é ideologia*. 39.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*, em três artigos que se completam. 29.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez, 1994. (Coleção questões de nossa época, v. 13).
- GOMES, Candido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo, EPU, 1989. (Temas básico de educação e ensino).
- HARPER, Babette. et al. *Cuidado escola!* Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18.<sup>a</sup> ed. Trad. Letícia Cotrim. Apres. Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Estética a idéia e o ideal*. Estética o belo artístico ou o ideal. São Paulo, Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).
- LÖWY, Michel. *Ideologia e Ciência Social*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Do capital. O rendimento e suas fontes. São Paulo, Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Sociologia*. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Ática, 1988. (Coleção grandes cientistas sociais, v.10).

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia*. São Paulo, Best Seller, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. 9.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP, Cortez, Ed: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 27.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP, Autores Associados, 1993. (Polêmicas do nosso tempo, v.5).

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Ática, 1993.