



FACULDADE CALAFIORI

**RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO:
uma reflexão sobre a influência do ensino informal
no formal escolar**

JULIANA VERA FERNANDES DE SOUZA GABURRO

ORIENTADORA: PROF^a. MSC. MICHELLE APARECIDA
PEREIRA LOPES

São Sebastião do Paraíso - MG
2012

**RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO:
uma reflexão sobre a influência do ensino informal
no formal escolar**

JULIANA VERA FERNANDES DE SOUZA GABURRO

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar.

Orientadora: Prof^a. Msc. Michelle Aparecida Pereira Lopes

São Sebastião do Paraíso
2012

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

**RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO:
uma reflexão sobre a influência do ensino informal
no formal escolar**

AValiação: () _____

Orientadora: Prof^a. Msc. Michelle Aparecida Pereira Lopes

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

São Sebastião do Paraíso - MG. _____ de _____ 2012.

DEDICATÓRIA

A todos os Professores que através de seus ensinamentos nos transmitiram o conforto do calor humano, ora como educadores, ora como amigos, deixando conosco a verdadeira essência do aprendizado especialmente a Professora Msc. Michelle Aparecida Pereira Lopes por sua competência, dedicação e disponibilidade como orientadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permanecer ao meu lado e iluminar meu caminho na busca de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus familiares, pelo carinho e paciência comigo, pois sempre fizeram o possível e o impossível para que eu pudesse chegar até aqui.

Enfim, a todos que me incentivaram e colaboraram para a elaboração deste trabalho não só no aspecto prático e formal; mas também, no apoio humano e emocional, de suma importância para a realização deste curso.

Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesmo, por outro lado aquilo que permitimos que ela descubra por si mesmo permanecerá com ela.

PIAGET, Jean (1990, p. 86).

RESUMO

O presente tema: *Relações de Poder na Educação: uma reflexão sobre a influência do ensino informal no formal escolar* visa em geral mostrar o estudo e a discussão de vários autores que, atualmente, debatem sobre Educação Formal e Não-Formal, e as muitas tentativas de definição para esta prática que é, sem dúvida, muito importante para o processo educativo. Algumas das tentativas para definir a Educação Não-Formal simplesmente a contrapõe à Educação Formal, aquela praticada na escola, local entendido como um ambiente repleto de elementos voltados para o aprendizado. Porém, não existe um consenso em relação a isso; até mesmo entre pesquisadores há divergências quando se trata de um conceito definitivo. Objetiva especificamente, explicitar nesse trabalho de conclusão de curso alguns tipos de estruturas de poder existentes na educação e alternativas para uma gestão coerente com os princípios de cooperação e respeito mútuo. Optou-se por uma abordagem qualitativa, onde se realizou uma pesquisa bibliográfica, e utilizar-se-á como recurso metodológico complementar à observação e uma leitura atenta e sistemática, que se faz acompanhar de pequenas anotações e resenhas. O trabalho está estruturado da seguinte forma: em cinco capítulos divididos em subtítulos, voltados para o central da pesquisa. Iniciaremos refletindo sobre a educação não-formal e seu papel educativo nos marcos da Educação. Concluí-se que, educação e escola são um direito de todos. E, percebeu-se que a escola ainda é um aparelho ideológico do Estado, e por isso, repassa em programas educacionais, ideologias para as classes menos favorecidas ou oprimidas. Portanto, a escola deve ser um meio que possibilite ao conjunto da população a discussão e a interferência na direção da sociedade, nos níveis econômico, político e social. A escola não pode ser vista como um local de adestramento, onde o professor faz com que o aluno repita o que foi feito ou falado por ele. Ela precisa ser um local onde se construa o conhecimento.

Palavras-chave: Relações de Poder. Educação. Influência. Ensino Informal. Ensino Formal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E SEU PAPEL EDUCATIVO NOS MARCOS DA EDUCAÇÃO	12
1 DIALÉTICA: sob diferentes doutrinas filosóficas	12
1.1 Educação: informal, não-formal e formal	16
1.2 Educação: criação e na transmissão de cultura	19
1.3 Educação Formal: a instituição escolar	22
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	24
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO: SEGUNDO ALTHUSSER	30
3.1 O Ensino de Língua Materna: visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais	33
3.2 Alienação e Ideologia: o poder da linguagem	36
CAPÍTULO 4 - A ALIENAÇÃO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL	39
4.1 Sociedade Pós-Moderna e Alienação: o reflexo no aprendizado da língua	42
4.2 Ideologia e Trabalho	44
4.3 Alienação, Ideologia e Educação	49
4.4 Contra-Ideologia: educar para a cidadania	49
CAPÍTULO 5 - A GRAMÁTICA GERATIVA SEGUNDO CHOMSKY E A IDEOLOGIA NA ESCOLA	51
5.1 Ideologia na Escola	54
5.1.1 Ideologia no livro didático	56
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico visa identificar a relevância do tema, através de uma análise: *Relações de Poder na Educação: uma reflexão sobre a influência do ensino informal no formal escolar*. Contudo, nas escolas são exercidas diversas relações de poder como por exemplo, o poder exercido pelo professor sobre o aluno, poder da instituição sobre o professor e mesmo o poder governamental sobre as instituições.

Nesse sentido, foi realizado um estudo envolvendo a dialética¹ sob diferentes doutrinas filosóficas e, de acordo com cada uma, há um significado distinto. Contudo, para os marxistas a educação é considerada como os conjuntos de ideias presentes nos âmbitos teórico, cultural e institucional das sociedades ou crenças, tradições, princípios e mitos, existentes em um grupo social que defende os seus próprios interesses religiosos, políticos ou econômicos.

Partindo desse ponto de vista é que se pode desenvolver e debater sobre a questão da educação ideológica e os seus pilares de sustentação como: família, escola, igreja, mídia, clubes e qualquer outro lugar onde o Estado consegue, através dos seus aparelhos reprodutores ideológicos², tais como: administração, polícia, exército, tribunais, que constituem os aparelhos repressivos de Estado, repassar a sua ideologia, que hoje assombra a educação brasileira com modelos educacionais

¹ Dialética é a arte de argumentar e discutir. Trata-se de um método de raciocínio que consiste em analisar a realidade, pondo em evidência suas contradições e buscando superá-las (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, 2000, p.1887).

² Esses aparelhos estão ligados a um sentido de violência; e o Estado se impõe através de violência que às vezes, chega a ser até física. São esses aparelhos que funcionam através da ideologia, por isso, não precisam ser públicos e nem privados. Os aparelhos ideológicos do Estado são múltiplos, distintos e com certa autonomia, oferecem um campo vasto de contradições ora ampla, ora limitada, para as lutas de classes.

que visam o repasse da ideologia da classe dominante através das escolas e os seus projetos pedagógicos, pois, o conhecimento elaborado hoje e a filosofia educacional das escolas também são ideologia.

No entanto, a ideologia se constrói e transmite em situações concretas no espaço e tempo específicos, mediante a uma prática pedagógica determinada pelo Estado. Em toda sociedade de classe ou de grupos sociais, que possui o poder e o impõem de forma a legitimar o seu domínio, a sua produção e a sua organização, usam o discurso e a escola para propagar a sua ideologia.

Disso decorre que as instituições escolares, denominadas de Aparelho Ideológico do Estado, por Louis Althusser, funcionam como aparelho de reprodução e alienação ideológico da classe dominante do poder de Estado. As instituições escolares são os principais meios de controle do Estado na sociedade, sem uso da violência repressora.

Diante do que foi exposto, cabe acrescentar uma consideração feita pelo professor Paulo Freire (1987, p.43) que nos diz:

Esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores, os opressores citados são os que “dirigem os poderes do Estado”. Quando uma classe assume o poder e passa a desenvolver uma educação ideológica, ela passa de oprimida a opressora, pois não desenvolve uma pedagogia livre da superestrutura, ao contrário, torna os alienadores da, já alienada, sociedade dos oprimidos.

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado; enquanto que a educação informal é considerada aquela que qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer.

Justifica-se este tema tornando-o relevante uma vez que pesquisas apontam que os espaços fora do ambiente escolar, mais comumente conhecidos como não-formais, são percebidos como recursos pedagógicos complementares às carências da escola, como, por exemplo, a falta de laboratório, que dificulta a possibilidade de ver, tocar e aprender fazendo. E, motivados por essa preocupação com o ensino de ciências, surgiram vários estudos sobre as diferentes formas educacionais, que objetivam tornar o ensino mais prazeroso, aumentando o interesse dos alunos.

Estudos de vários autores, como de Aranha (2006) a respeito do tema vêm mostrar que o sucesso de todas essas iniciativas nos faz acreditar que o ensino não-formal tem ainda um enorme potencial a ser explorado, principalmente no que diz respeito à sua capacidade de motivar o aluno para o aprendizado, valorizando suas experiências anteriores, de desenvolver sua criatividade e, sobretudo, de despertar o seu interesse pela ciência.

Em síntese, Aranha propõe a articulação da educação formal com a não-formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo.

Quanto ao pensamento de Chomsky (1998), este afirma que o professor deve estimular o aluno a fazer suas próprias generalizações, dando aos alunos agramaticais³ para que ele possa compará-las com as orações gramaticais para decidir por si próprio qual é a diferença, de modo que possa contar com sua capacidade de generalizar nesse campo, para fazer a generalização correta.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida com base em estudos teóricos de livros e artigos científicos. O trabalho está estruturado da seguinte forma: em cinco capítulos divididos em subtítulos, voltados para o tema central da pesquisa.

Para tanto, principia-se, no Capítulo 1, tratando de uma *Reflexão Sobre a Educação Não-Formal e seu Papel Educativo nos Marcos da Educação*.

No Capítulo 2, demonstrar-se-á as discussões que giram em torno da *Educação Transformadora*, a qual é colocada como diminuidora das desigualdades sociais, pelo fato de levar seu acesso a todos sem distinção de classes sociais. Como contraponto, será colocado também as discussões que giram em torno da educação escolar como reprodutora das desigualdades sociais.

Já o Capítulo 3 abordar-se-á sobre *A Escola como Aparelho Ideológico do Estado segundo Althusser*.

O Capítulo 4 buscar-se-á referenciais para uma abordagem sobre *Sociedade pós-moderna e alienação: o reflexo no aprendizado da língua*.

O Capítulo 5 procurar-se-á conhecer *A Gramática Gerativa Segundo Chomsky e a Ideologia na Escola*, destacando a gramática gerativa de Chomsky; ideologia na escola e ideologia do livro didático.

³ O termo agramatical refere-se ao que não está de acordo com os princípios e regras de uma dada gramática, sem se referir à questão de comunicação em si.

E por último as considerações finais nas quais são apresentados pontos conclusivos, seguidos da estimulação à continuidade dos estudos e das reflexões da temática em estudo.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E SEU PAPEL EDUCATIVO NOS MARCOS DA EDUCAÇÃO

Para darmos início a este Capítulo 1 buscar-se-á a resposta à questão: O que é dialética? E, essa resposta exige um pequeno apanhado da história da filosofia, onde se pode encontrar a utilização da noção de dialética de várias maneiras, ou seja, de forma sintética, com base em considerações etimológicas, pelo menos, algumas fases dos quatro conceitos principais da dialética: a dialética como um método de divisão, vista por Platão; a dialética como lógica do provável, presente em Aristóteles; a dialética como lógica, segundo Kant; a dialética como síntese dos opostos, a partir das formulações de Hegel/Marx.

1 DIALÉTICA: sob diferentes doutrinas filosóficas

O conceito de Dialética é utilizado por diferentes doutrinas filosóficas e, de acordo com cada uma, assume um significado específico.

Na antiguidade grega: em Platão, a dialética teve como significado o método da divisão, de busca de uma definição verdadeira, mediante divisão de gêneros, espécies e sua conexão. Ou seja, para Platão, a dialética é a técnica de perguntar, responder e rejeitar; já Aristóteles apresenta uma diferenciação em relação aos seus predecessores, ao tratar a dialética. A dialética, assim concebida, é entendida como o procedimento racional sem necessidade de demonstração; como a arte da discussão ou disputa retórica e da disputa e do exercício da lógica. É uma arte que

se serve de premissas prováveis. É também um instrumento com o qual se pode chegar aos princípios das ciências possibilitando, normalmente, a sua discussão (FEIJÓ, 2001).

Com base na citação acima, pode-se dizer que é a lógica do provável, do processo racional que não pode ser demonstrado, ou seja, o que parece aceitável a todos, ou à maioria, ou aos mais conhecidos e até ilustres.

No século XVIII, o alemão Immanuel Kant, retoma a noção de Aristóteles quando define a dialética como a "lógica da aparência". Para ele, a dialética é uma ilusão, pois se baseia em princípios que são subjetivos, segundo Feijó (2001, p.29).

No século XIX, Karl Marx estabelece a dialética materialista a partir de uma visão crítica, sobretudo influenciada por Hegel, concebendo que a matéria é o princípio primordial, sendo o espírito um reflexo secundário dela.

A dialética hegeliana era a do idealismo (doutrina filosófica que nega a realidade individual das coisas distintas do "eu" e só lhes admite a ideia), e a do materialismo que é a posição filosófica que considera a matéria como a única realidade e que nega a existência da alma, de outra vida e de Deus. Ambas sustentam que realidade e pensamento são a mesma coisa: as leis do pensamento são as leis da realidade. A realidade é contraditória, mas a contradição supera-se na síntese que é a "verdade" dos momentos superados (LEFEBVRE, 1979).

Segundo Marx e Engels (1978) *apud* Aranha (2006), para Platão, a dialética, em virtude de opor dois objetos ou duas maneiras de ver um objeto, é aparentada ao diálogo; consiste em ir do visível ao invisível. Põe assim, com evidência, uma progressão no seio do confronto de duas tomadas de posição. Em Hegel, a dialética é uma realidade que tem a estrutura contraditória do real, que no seu movimento constitutivo passa por três fases: *a tese, a antítese e a síntese*. Ou seja, o movimento da realidade se explica pelo antagonismo entre o momento da tese e o da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese.

Os três momentos

- Identidade: tese;
- Contradição ou negação: antítese;
- Positividade ou negação da negação: síntese.

Hegel, portanto, considerava ontologicamente (do grego *onto* + *logos*; parte da metafísica, que estuda o ser em geral e suas propriedades transcendentais) a

contradição (antítese) e a superação (síntese); Marx considerava historicamente como contradição de classes vinculada a certo tipo de organização social.

Hegel apresentava uma filosofia que procurava demonstrar a perfeição do que existia (divinização da estrutura vigente); Marx apresentava uma filosofia revolucionária que procurava demonstrar as contradições internas da sociedade de classes e as exigências de superação (ARANHA, 2006).

A dialética marxista é herdeira da filosofia de Hegel. É um pensamento da contradição e postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. A dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo. Mas, a matéria e seu conteúdo histórico ditam a dialética do marxismo: a realidade é contraditória com o pensamento dialético. A contradição dialética não é apenas contradição externa, mas unidade das contradições, identidade:

A dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (isto é, *vir-a-ser*) idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta (LEFEBVRE, 1979, p. 192).

Cabe salientar que os momentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas também de erro; não se misturam, mas o conteúdo, considerado como unilateral, é recaptado e elevado a nível superior. Na teoria marxista, o materialismo histórico se aplica aos princípios do materialismo dialético ao campo da história, Como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, ou seja, econômicos e técnicos. Marx inverte o processo do senso comum que explica a história pela ação dos “grandes vultos”, ou, às vezes, até pela intervenção divina. Para o marxismo, no lugar das idéias, estão os fatos materiais; no lugar dos heróis, a luta de classes. Em outras palavras, embora possamos tentar compreender e definir o ser humano pela consciência, pela linguagem, pela religião, o que fundamentalmente o caracteriza é a forma pela qual reproduz suas condições de existência.

Portanto, o materialismo histórico, na teoria de Marx, pretende dar a explicação da história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício no qual as fundações, a infraestrutura, seriam representadas pelas forças

econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as ideias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, etc.).

Marx e Engels, dentro do permanente clima de polêmica que mantiveram com seus opositores, embora enfraquecidos com a afirmativa de que existe constante interação e interdependência entre os dois níveis que compõem a estrutura social: da mesma maneira pela qual a infraestrutura atua sobre a superestrutura, sobre os reflexos desta, embora, em última instância, sejam os fatores econômicos as condições finalmente determinantes.

No entanto, segundo Marx (2001), para estudar a sociedade não se deve, partir do que os indivíduos dizem, imaginam ou pensam, e sim da forma como produzem os bens materiais necessários à sua vida. Analisando o contato que tais indivíduos estabelecem com a natureza para transformá-la por meio do trabalho e as relações entre eles é que se descobre como produzem a sua vida e suas ideias. Essas determinações não podem nos fazer esquecer do caráter dialético de toda determinação: ao tomar conhecimento das contradições, o ser humano pode agir ativamente sobre aquilo que o determina (ARANHA, 2006).

Neste contexto, a partir de uma visão materialista do mundo, apropriando-se da dialética, Marx reforça a dimensão comunitária da vida e vê no conhecimento uma forma de intervir no mundo (conhecer para transformar). Já com a crítica da ideologia, esse saber ilusório antecipa questões que, no século seguinte, caracterizam o que se chamou a “crise da razão” (MARX, 2001).

Assim, a ideologia, então, urge como instrumento e ingrediente de manutenção social e funcional do poder político e, principalmente, como ferramenta de manipulação que proporciona a “normalização” da expropriação do trabalho da massa em virtude da manutenção da estrutura de mercado de capital, base das sociedades capitalistas. Este instrumento mascara a realidade social às vistas daqueles que transformam os meios de produção para que, assim, mantenham a maioria populacional alienada e a torne facilmente manipulável.

Nessa concepção de ideologia, pode-se notar a separação entre as esferas da realidade e da representação e, mais uma vez, a oposição entre o falso e o verdadeiro. Há outras maneiras de considerar a ideologia, entre as quais cabe destacar a do pensador italiano *Antonio Gramsci*, que aproximou o conceito mais da ideia de “visão do mundo” (ou seja, forma de compreender o mundo) do que da ideia

de “falsa consciência”. Nesse caso, em oposição à ideologia dominante, tem-se outras ideologias em “luta constante com aquela” (TOMAZI, 2000, p.180).

Baseando-se na citação de Karl Marx, que reforça a necessidade de mudanças no pensar a educação formal, interligando-a com a educação não-formal que o educando traz consigo desde a mais tenra idade.

Ainda com Marx é possível encontrar a luz para que a mudança ocorra, pois se o homem é produto da sociedade em que vive, devemos lembrar que é o próprio homem quem cria esta sociedade. Se o homem a fez, pode mudá-la. “Uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo” (MÉSZÁROS, 2007, p.196).

Dando sequência às críticas feitas por *Feuerbach* ao idealismo hegeliano, Marx e Engels realizam a inversão desse idealismo, assentando as bases do materialismo dialético, dizendo: “a dialética de Hegel foi colocada com a cabeça para cima ou, dizendo melhor, ela, que se tinha apoiado exclusivamente sobre sua cabeça, foi de novo reposta sobre seus pés” (ARANHA, 2006, p.144).

Desta forma, iniciamos este título expondo que, para *Karl Marx* e *Friedrich Engels*, a teoria hegeliana do desenvolvimento geral do espírito humano não consegue explicar a vida social, que se apresenta, de um lado, como avanço técnico, como aumento do poder humano sobre a natureza, como enriquecimento e como progresso; mas, de outro e contraditoriamente, traz a escravidão crescente da classe operária, cada vez mais empobrecida.

1.1 Educação: informal, não-formal e formal

Neste subtítulo, destaca-se o espaço específico da educação informal e não-formal devido à sua importância na modelagem do comportamento e na demonstração de valores, antes da educação formal ou paralelamente a esta, que é típica da tradição escolar e desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados e controlada pelo Estado.

Segundo Aranha (2006, p. 93):

A educação informal, realizada na família como primeiro e privilegiado espaço de transmissão da cultura, também se estende

no convívio com os amigos, nas atividades de trabalho e de lazer (clube, teatro, museu, locais de encontro), nos veículos de informações e entretenimento, como rádio, tevê, jornais, revistas, livros, *internet* (seja para acessar notícias e informações diversas, ou seja para conversar com amigos e desconhecidos no mundo inteiro).

Por isso, a educação informal caracteriza-se por não ser intencional ou organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo. O comportamento da criança vai sendo modelado por meio da repetição; depois ela interioriza a expressão ou o gesto aprendido, que se tornam normas de comportamento, agradecer com um “obrigado” transforma-se em hábito de polidez. Ou o contrário, caso não tenha sido educada para tal, conforme Aranha (2006).

Assim como Libâneo (2002), ela também atribui à educação informal papel importante na formação da personalidade e que comumente essa influência não acontece com esse propósito e vai além, dizendo que só a teorização não é suficiente para ensinar um comportamento, o exemplo traz um resultado maior.

A educação informal é descrita por Libâneo (2002) como a resultante do ambiente, das relações socioculturais e políticas do contexto que o indivíduo vive, portanto são construções incoerentes, sem uma finalidade definida, desligada de instituições e constituindo-se em atos não intencionais. Elas atuam fortemente na formação da personalidade. No entanto, é necessário compreender que essas construções não se caracterizam como socialização, elas são fatores importantes para esse processo, mas se identificam com o processo educativo.

Conforme Afonso (1992) *apud* Aranha (2006), a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente. Mas o termo informal não abrange as possibilidades da educação não-formal que estamos destacando neste texto, ou seja, as ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais.

Na educação não-formal os modelos de aprendizagem não se confundem com a educação formal, que é oficial e deve cumprir exigências legais, mas dela se aproximam pela intenção explícita de educar, muitas vezes usando recursos metodológicos para sua realização.

Resultam, por exemplo, da iniciativa de grupos que se empenham na alfabetização de adultos, de empresas que oferecem cursos de aperfeiçoamento de habilidades para seus empregados, de igrejas que reúnem fiéis para o ensino de religião, de comunidades que preparam jovens para o exercício da cidadania. Esse procedimento abrange também as iniciativas de sindicatos, partidos políticos, da mídia - quando, ao lado da programação habitual de entretenimento, oferece cursos específicos e até das escolas, quando abrem seu espaço em fins de semana para atividades com a comunidade (ARANHA, 2006, p.94).

Além disso, o termo educação não-formal é recente e designa práticas educacionais que se desenvolvem fora do ambiente escolar, não possuindo, assim, toda a sistematização, hierarquização e avaliação próprias da educação formal. Contudo, nessa educação, ao contrário da educação informal, há uma intencionalidade nos procedimentos de aprendizado, o que também as diferenciaria.

Segundo Gohn (2001) *apud* Arranha (2006, p. 95) “um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado”.

Nesse sentido, a educação não-formal procura estabelecer suas atividades dentro de uma perspectiva de suprir necessidades e demandas sociais de um determinado grupo específico. A educação não-formal no Brasil surgiu com dois objetivos maiores e que delimitam, também, a sua atuação: melhorar a maneira de inserção de pessoas à realidade econômica, política e social do país e, ao mesmo tempo, proteger as camadas mais favorecidas da sociedade dos perigos da marginalidade (ARANHA, 2006).

Dentro dessas prerrogativas, segundo Simson, Park e Fernandes (2001), as instituições que desenvolvem educação não-formal possuem algumas metas específicas que norteiam a organização e a gestão de projetos em seu ambiente. Dentre elas, podem-se estabelecer quatro principais:

- Capacitação de indivíduos para o trabalho;
- Desenvolvimento de conceitos relacionados à cidadania;
- Organização do indivíduo para a solução de problemas da comunidade;
- Aprendizados de conteúdos da educação formal.

Já a educação sistematizada, a chamada “educação formal”, caracteriza-se pela normatização do processo educacional dentro de um ambiente específico, com

normas estabelecidas e compartilhadas, horários, conteúdos e avaliações que visam aprovar ou reprovar os conceitos transmitidos em seu interior. Ela seria, por intermédio da escola, a instituição social responsável por levar às gerações mais novas os conhecimentos organizados e constituídos por determinada sociedade ao longo de seu desenvolvimento (ARANHA, 2006).

Portanto, cabe salientar que, em todos os cantos do mundo, a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender.

1.2 Educação: criação e na transmissão de cultura

A sociedade é toda ela uma situação educativa; dado a vivência entre os homens, é condição da educação. A ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade.

Segundo Brandão (1981, p.7) *apud* Tomazi (2000, p.21):

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Assim, a educação, no sentido amplo definido acima, é um elemento importante para os homens na criação e na transmissão da cultura. E, é neste contexto, que desenvolveremos este subtítulo.

As instituições sociais foram criadas pelos homens. Elas não são naturais, isto é, não existem senão por vontade dos homens. Não serão modificadas por simples ação da natureza, mas pelos homens em sua ação e interação social. Elas são históricas: foram criadas em determinadas condições de vida social e devem ser mudadas sempre que necessário.

O mesmo também acontece com a instituição social “escola”, que não existe da mesma forma nas diferentes sociedades, mesmo sendo inexistente em algumas, nessas estão presentes múltiplas modalidades de educação.

Sendo os homens produto das instituições sociais, eles também agem para criá-las e modificá-las. Assim, a escola tem a função de procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e respeitar outras culturas.

Nesse contexto, o educador tem a função de levar o aluno para o novo: não ficar na educação de palavras de ordem, mas sim na indução do pensamento; tem que fazer do aluno um ser questionador, sendo o próprio professor também questionador, tem que se perguntar se o que está ensinando é realmente importante para o aluno, ou se está sendo mais um conteudista e fazendo uso do ensino bancário⁴.

Segundo Freire (1996, p. 27) o ensino “bancário deforma a necessária criatividade do educando e do educador”, e os professores precisam ir contra tal ensino, levando os alunos à autonomia e não a heteronomia.

Através de uma boa educação, uma educação onde prevaleça a qualidade, os alunos terão desenvolvido a capacidade de se comunicar, de trabalhar com outras pessoas, de gerir e de resolver conflitos que aparecerão no dia a dia, de respeitar culturas diferentes e pessoas com pensamentos adversos. A educação de qualidade deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Ao encontro desse pensamento citamos Delors (2001, p.99),

Todo ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Segundo Aranha (2006, p. 51), a educação deve ser vista de maneira mais genérica, que “supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades mas também do caráter e da personalidade social”, não nos esquecendo de que a “família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso,

⁴ Ensino Bancário, segundo Freire (1996, p. 26-27), é aquele em que o professor deposita na memória do aluno determinada quantidade de conhecimento.

a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas”.

Precisamos, pois, de nos tornar agentes de transformação e não de transmissão, evitando a tão citada fala de Freire (1996) *apud* Aranha (2000, p. 207) quando fala sobre dois tipos de pedagogia:

A pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação, e a pedagogia do oprimido, tarefa a ser realizada, na qual a educação surge como prática da liberdade. Neste sentido, o processo educacional seria baseado num diálogo de constante troca, em que o educador não é mais aquele que apenas educa, mas aquele que é educado enquanto educa. Emana deste processo, assim, um conhecimento crítico e reflexivo que possibilita aos envolvidos posicionarem-se de forma política, a fim de transformar o mundo.

Não podemos usar a educação para dominar a massa, e sim para libertá-la para o novo, o belo e a cidadania.

A escola é um direito. Escola deve ser um meio que possibilite ao conjunto da população a discussão e a interferência na direção da sociedade, nos níveis econômico, político e social. A escola não pode ser vista como um local de adestramento, onde o professor faz com que o aluno repita o que foi feito ou falado por ele. Ela precisa ser um local onde se construa o conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e é nisso que muitos professores têm errado; eles, na maioria das vezes, não fazem o aluno pensar, e para pensar é preciso saber pensar.

É preciso que as escolas rompam com os limites que restringem a atividade escolar à mera repetição do conteúdo arrolado pelos livros didáticos, procurando a formulação de propostas curriculares que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas na explicação da realidade presente interna e externamente à escola.

1.3 Educação Formal: a instituição escolar

Voltando às primeiras expectativas sobre a escola e a educação, pode-se dizer que a escola é o espaço maior da educação formal, porém, não da educação como um todo.

Ao tratar da formalidade do ensino Brandão (2006, p. 26), diz que:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor.

Entretanto, pode-se dizer que, a instituição escolar não existiu sempre, e sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos em que esteve inserida.

Nas sociedades primitivas não há escolas, e a educação é exercida pelo conjunto dos membros que as constituem. Quando a produção dos bens ultrapassa o necessário para o consumo imediato, criando excedentes, a estrutura da sociedade sofre alterações, devido à divisão de tarefas, que tendem a acentuar as diferenças sociais. O saber, que na tribo era coletivo, torna-se privilégio do segmento mais rico, como forma de fortalecimento do poder. Surge, então, a necessidade da escola como instrumento de transmissão do saber acumulado, embora restrito a alguns (ARANHA, 2006).

Nos primeiros tempos da Antiguidade grega, quando ainda não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. Quando se construiu a aristocracia dos senhores de terras, de formação guerreira, os jovens da elite eram confiados a preceptores (ARANHA, 2006).

As escolas gregas, segundo Aranha (2006), surgem por volta do final do século VI a. C., com o surgimento das póleis que fizeram a demanda por educação aumentar, a escola surge como meio de ampliar o acesso à educação, mas ainda continuou elitizada. Antes do surgimento das escolas os jovens gregos, filhos de aristocratas, eram educados por preceptores.

De acordo com Libâneo (2002, p.82), a educação acontece plenamente, quando:

Garante o desenvolvimento do indivíduo, de forma que suas habilidades sejam potencializadas e os conhecimentos sejam construídos por meio de um “processo de transmissão e apropriação” de valores, técnicas e tudo que possibilite sua integração e intervenção na realidade, na qual ele está inserido.

Contudo, as influências da educação se dão em todos os aspectos da vida e de formas tão diferentes que Brandão (2006, p. 7) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da nossa vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para ser, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Assim, Brandão (2006, p. 9) explicita que “não há forma única nem um único modelo de educação; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é seu único praticante.”

Cabe salientar, que a educação está presente em todos os momentos da vida, ela é dinâmica e não se atém a lugares ou períodos, ela é tão longa quanto a vida.

E para Brandão (2006), a educação está difusa na vida, podendo ocorrer de forma livre, quando ocorre como maneira das pessoas tornarem comum algum conhecimento, crença, idéia, saber. Ou de forma imposta, quando um sistema centralizado de poder utiliza o saber como forma de coação e/ou controle.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

As teorias da educação, segundo Libâneo (2002), referem-se ao processo de formação humana e a pedagogia, como ciência da e para a educação, refere-se à compreensão teórica e prática desses processos educativo e formativos, ou seja, refere-se aos saberes e modos da ação voltados para a formação humana. A teoria crítica da educação e a pedagogia crítica, então, referem-se a determinadas formas de pensar o ato educativo e a prática educativa concreta, tendo as relações entre a educação e a sociedade como problematização permanente.

Neste sentido, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e a prática do processo de apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais, afirma Libâneo (2002).

Na análise e interpretação da realidade histórica em que se insere a educação e a busca da emancipação e transformação, a pedagogia crítica lança mão do Método Materialista Histórico Dialético formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) como referencial teórico-metodológico. Nesta perspectiva, as categorias essenciais para compreensão e para a ação educativa são a totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. Estas categorias, num movimento dialético, orientam a compreensão dos processos educativos, permitindo a superação da compreensão empírica da educação pela a compreensão concreta. Trata-se, portanto, de um caminho epistemológico para a interpretação da realidade histórica e social onde se insere a educação e o tema ambiental. O caráter materialista e histórico desse referencial teórico do ponto de

vista metodológico de interpretação da realidade é a compreensão, da forma mais completa possível (totalidade e concreticidade) pelo movimento do pensamento (dialética e contraditoriedade), dos fenômenos e dos problemas em estudo, segundo Marx e Engels (1979) *apud* Libâneo (2002).

Pela educação o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros (BRANDÃO, 2006).

As ideias de Marx, conta-se tipicamente, a percepção do mundo social pela categoria de classes, definida pelas relações com os processos econômicos e produtivos, a crença no desenvolvimento da sociedade além da fase capitalista através de uma revolução do proletariado. Na prática, o marxismo é um comprometimento com as classes exploradas e oprimidas, e com a revolução que deverá melhorar sua situação (LIBÂNEO, 2002).

A dialética⁵ por si abre caminhos para a busca e concretização destes ideais, entretanto, é uma luta constante e necessita muita perseverança, sendo a educação uma alternativa de se elucidar tais problemas. Faz-se conveniente evoluir um pensamento e atos, pois somente assim o homem se sentirá capaz no que realiza. Neste sentido, Marx contribuiu para a educação do homem moderno, em sua teoria educacional, o marxismo, que mistura a teoria e a prática e apresenta aos aprendizes a necessidade crucial da atividade racional e um sentido de responsabilidade social necessário para uma existência mais humana, argumenta Libâneo (2002).

A educação tende a ser considerada como elemento conservador da sociedade, mas por ser um instrumento formador e de expressividade em qualquer tipo de sociedade, não pode e nem deve ser vista dentro de limites fechados, analisada independentemente do contexto sociopolítico e econômico em que vive tal

⁵ Dialética é a arte de argumentar e discutir. Trata-se de um método de raciocínio que consiste em analisar a realidade, pondo em evidência suas contradições e buscando superá-las (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, 2000, p.1887).

sociedade. Deve ser encarada como parte integrante e necessária de um sistema, já que é usada de acordo com seus interesses.

Pode-se dizer que a pedagogia crítica no Brasil pode ser compreendida pela análise de pelo menos dois importantes autores: Paulo Freire e Dermeval Saviani. Do pensamento de Paulo Freire para a educação emerge a proposta da “educação libertadora” e do de Saviani a “pedagogia histórica-crítica”.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), explica suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (1996, p.15).

Ainda, define essa postura como ética e defende a ideia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de "ética universal do ser humano e essencial para o trabalho docente "(1996, p. 16).

Paulo Freire afirma que não se pode assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser quando:

Assumindo-nos como sujeitos éticos, é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Contudo são fundamentais para a prática docente, enquanto instiga o leitor a criticá-lo e acrescentar a seu trabalho outros pontos importantes. Pois, "não há docência sem discência", pois "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". E o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p.17- 25).

Cabe ressaltar que, Freire procura justificar assim o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002).

Contudo, a pedagogia de Paulo Freire, procura mostrar que é necessário o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Afirma que "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996, p. 32).

Entretanto, esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire, saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, é questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito, revela que:

O professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p.31).

Assim, Freire confirma que ensinar, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes. É ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando (BRANDÃO, 2006).

Freire afirma em seu livro "Pedagogia da Autonomia", que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é:

Imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar

respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.66).

Neste sentido, é importante que professores e alunos sejam curiosos, instigadores. "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano" (FREIRE, 1996, p.96).

Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas:

O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando. Não com um gostar ou um querer bem ingênuo, que permite atitudes erradas e não impõe limites, ou que sente pena da situação de menos experiente do aluno, ou ainda que deixa tudo como está que o tempo resolve, mas um querer bem pelo ser humano em desenvolvimento que está ao seu lado, a ponto de dedicar-se, de doar-se e de trocar experiências, e um gostar de aprender e de incentivar a aprendizagem, um sentir prazer em ver o aluno descobrindo o conhecimento.

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever (FREIRE, 1996, p.161).

A partir do estudo e análise dessa obra, podem-se buscar caminhos e saberes que Paulo Freire considera necessários à prática docente, pois este orienta ao mesmo tempo que incentiva os educadores e educadoras a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, modificando aquilo que acharem preciso, mas especialmente aperfeiçoando o trabalho, além de fazerem a cada dia a opção pelo melhor, não de forma ingênua, mas com certeza de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças daquilo que em sua visão necessita mudar (FREIRE, 1996).

Por fim, o sistema educacional e a filosofia da educação de Freire têm suas referências em inúmeras correntes filosóficas, tais como: Fenomenologia, o Existencialismo, o Personalismo Cristão, o Marxismo Humanista e o Hegelianismo;

ele participou da importação de doutrinas e ideias europeias para o Brasil, adequando-as, às necessidades de uma situação socioeconômica específica e, dessa forma, expandindo-as e refocalizando-as em um modo de pensar provocativo, mesmo para os pensadores e intelectuais europeus e norte-americanos (BRANDÃO, 2006).

Freire experimentou várias expressões da opressão. Ele as usou para formular sua crítica e análise institucional, dos modos pelos quais as ideologias dominantes e opressivas estão encravadas nas regras, nos procedimentos e nas tradições das instituições e sistemas. Fazendo isso, ele permanecerá o utópico que é, mantendo sua fé na capacidade do povo em dizer sua palavra e, dessa forma, recriar o mundo social, estabelecendo uma sociedade mais justa (GADOTTI, 2007).

O capítulo a seguir desenvolverá uma reflexão sobre o tema da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, segundo o pensamento de Louis Althusser.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO: segundo Althusser

Louis Althusser, influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, considera a função da escola não de forma isolada, mas inserida no contexto da sociedade capitalista. Desenvolve, então, a noção de Aparelho Ideológico de Estado, em seu livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1969).

Para Althusser (1985) a escola é o principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema (CARDOSO, 2003).

Segundo Aranha, em seu livro *Filosofia da Educação*, Louis Althusser, filósofo francês, considera que:

A função da escola não deve ser compreendida de forma isolada da sociedade, mas enquanto inserida no contexto da sociedade capitalista. Diz, ainda, que produção precisa assegurar a reprodução de suas condições materiais. Por exemplo, uma tecelagem, para continuar funcionando precisa reproduzir sua matéria prima, suas máquinas e sua força de trabalho. Por isso, fora da empresa, há o criador de carneiros, que fornece a lã, há a metalúrgica, que fabrica as máquinas, e assim por diante. Mas onde ocorreria a reprodução qualificada (diversificada) da força de trabalho? Althusser responde “através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições” (ARANHA, 2006, p.253).

Althusser é amplamente conhecido como um teórico das ideologias, e seu ensaio mais conhecido é *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado). O ensaio estabelece seu conceito de ideologia, que relaciona o marxismo com a psicanálise.

A ideologia, para ele, deriva dos conceitos do inconsciente e da fase do espelho de Freud e Lacan, respectivamente, e descreve as estruturas e sistemas que permitem um conceito significativo do “eu”.

Estas estruturas, para Althusser (1985) são tanto agentes de repressão quanto são inevitáveis, é impossível escapar das ideologias ou não ser-lhes subjugado.

A ideologia, para Althusser, é a relação imaginária, transformada em práticas, reproduzindo as relações de produção vigentes. Na realização ideológica, a interpelação, o reconhecimento, a sujeição e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) são quatro categorias básicas (CARDOSO, 2003).

Em seu discurso sobre a Ideologia, é patente sua preocupação em encontrar o lugar da submissão espontânea, o seu funcionamento e suas consequências para o movimento social. Para ele, a dominação burguesa só se estabiliza pela autonomia dos aparelhos (de produção e reprodução) isolados.

Desse modo, ao mesmo tempo em que ensina um saber prático, voltado para a qualificação da força de trabalho, a escola reproduz a ideologia dominante. Para ele, a formação social, a qual é resultado de um modo de produção dominante, e que esta, produz e reproduz as condições de sua produção através da reprodução dos meios de produção, ou seja, através da reprodução da força de trabalho.

Na verdade, os clássicos do marxismo, em sua prática política, trataram do Estado como uma realidade mais complexa do que a definição da teoria marxista do Estado; porém, não a exprimiram numa teoria correspondente (CARDOSO, 2003).

Segundo Althusser (1985) *apud* Cardoso (2003), o Estado utiliza-se de dois tipos de Aparelhos: os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), como a polícia e o exército, e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como a igreja, a escola, os sindicatos e, especialmente, os meios de comunicação.

- O *Aparelho Repressivo de Estado*: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, a prisões, etc. Chama-se *Repressivo* porque o Aparelho de Estado em questão funciona através da violência (física ou não, como a violência administrativa), pelo menos em situações limite. Na verdade, nem todos são punidos da mesma forma, porque, se quem legisla e aplica a lei é a classe dominante, conclui-se que ela tende a favorecer seus interesses.

- Os *Aparelhos Ideológicos de Estado* designam realidades que se apresentam na forma de instituições distintas e especializadas. Althusser assim classifica os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) em:

- AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas);
- AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas);
- AIE familiar;
- AIE jurídico;
- AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos);
- AIE sindical;
- AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.);
- AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.).

Os Aparelhos Ideológicos de Estado não se confundem com o Aparelho (repressivo) de Estado, consistindo nos seguintes pontos essa diferença:

➤ Existe um único Aparelho (repressivo) de Estado, enquanto que existe uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos de Estado.

➤ Enquanto que o Aparelho (repressivo) de Estado pertence inteiramente ao domínio público, a maior parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado remete ao domínio privado. Tais instituições privadas podem ser consideradas Aparelhos Ideológicos de Estado, pois a distinção entre o público e o privado é intrínseca ao Direito burguês e o domínio do Estado lhe escapa, estando além do Direito. O Estado (da classe dominante) não é nem público e nem privado, sendo a condição de distinção entre estes dois últimos. Não importa se as instituições que compõem os Aparelhos Ideológicos de Estado são públicas ou privadas, o que importa é o seu funcionamento e instituições privadas podem funcionar perfeitamente como Aparelhos Ideológicos de Estado.

O Aparelho Repressivo de Estado funciona predominantemente através da violência e secundariamente através da ideologia, enquanto que os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam predominantemente através da ideologia e secundariamente através da violência, seja ela atenuada, dissimulada ou simbólica. Os Aparelhos Ideológicos de Estado moldam por métodos próprios de sanções, exclusões e seleções não apenas seus funcionários, como também as suas ovelhas (CARDOSO, 2003).

Embora diferente, constantemente combinam suas forças. Apesar de sua aparência dispersa, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam todos

predominantemente através da ideologia, que é unificada sob a ideologia da classe dominante. Então, além de deter o poder do Estado e, conseqüentemente, dispor do Aparelho (repressivo) de Estado, a classe dominante também é ativa nos Aparelhos Ideológicos de Estado. Assim, nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado simultaneamente. Pode-se concluir que os Aparelhos Ideológicos de Estado são meios e também lugar da luta de classes, pois neles a classe no poder não dita tão facilmente a lei quanto no Aparelho (repressivo) de Estado e também porque a resistência das classes exploradas pode neles encontrar formas de se expressar. Assim, de forma bastante resumida, distingue-se o poder de Estado do Aparelho de Estado, o qual compreende dois corpos: o corpo das instituições que constituem o Aparelho Repressivo do Estado e o corpo das instituições que representam a unidade dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Atualmente, todo Aparelho Ideológico de Estado concorre - cada um da maneira que lhe é própria, para um mesmo fim, que é a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.

Para Althusser, entre os AIE, a escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde a mais tenra idade, 'inculcando' nelas os saberes contidos da ideologia dominante (a língua materna, a literatura, a matemática, a ciência, a história) ou simplesmente a ideologia dominante em estágio puro (moral, educação cívica, filosofia). Segundo Althusser, "raros são os professores que se posicionam contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam" (CARDOSO, 2003, p.50).

3.1 O Ensino de Língua Materna: visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Pode-se dizer que, uma grande preocupação dos professores é com a eficácia do aprendizado de seus alunos. Particularmente no ensino de língua materna, pois, temos que nos debater com a questão da normatização da língua e a constatação de que a língua em uso não segue esta normatização, nem mesmo no

meio social mais elevado, ao menos na comunicação cotidiana. Outro fator que dificulta o trabalho do professor é a resistência por parte dos alunos que consideram nossa língua "difícil". Mas, não há línguas fáceis ou difíceis, mais complexas ou menos complexas, civilizadas ou primitivas. Há línguas diferentes, mais simples em alguns aspectos, porém mais elaboradas em outros quando comparadas às demais línguas.

Portanto, está mais do que discutido e comprovado que o ensino de língua materna como vem sendo praticado é ineficaz e precisa ser reformulado para que de fato contribua para o enriquecimento intelectual do indivíduo.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. [...] Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado para essa finalidade (PCN, 1997, p.25-26).

Com base na citação acima, a idéia do uso de textos diversificados está explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento editado pelo Ministério da Educação e do Desporto, devendo servir como diretriz para os professores.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz

conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1997).

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que:

Possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (PCN, 1997, p.22).

Outro aspecto abordado pelo PCN diz respeito ao preconceito sofrido pelas variedades lingüísticas distintas da norma culta da língua:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (PCN, 1997, p. 26).

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;

- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros;
- Compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices; esquemas, etc.;
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (PCN, 1997, 32).

Pode-se observar que, nas citações apresentadas, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem de língua materna estariam solucionadas, bastar-nos-ia praticar o que está escrito nos PCN para que os alunos se tornassem proficientes usuários da língua portuguesa.

3.2 Alienação e Ideologia: o poder da linguagem

A cultura pode ser contaminada por modos perversos que a desviam do processo de humanização. Estes são a alienação e a ideologia, cujos riscos refletem nas definições dos objetivos de uma educação focada na emancipação humana. O trabalho, entendido no amplo sentido de atividade prática e teórica, é uma condição para a instauração do mundo da cultura, mas, “se as relações de poder não forem democráticas, persiste a cultura da dominação, com nítidos prejuízos para a equitativa repartição dos bens sociais, sobretudo da educação” (ARANHA, 2006, p.75).

Segundo Aranha (2006, p.9),

A linguagem humana substitui as coisas por símbolos, tais como as palavras e os gestos. Por meio de representações mentais e de expressões da linguagem, o homem torna presente, para si e para os outros, os acontecimentos passados, bem como antecipa pelo pensamento o que ainda não ocorreu. Em uma situação de fome o procedimento humano distingue-se do animal porque faz uso do recurso da linguagem abstrata: a vara para alcançar a fruta não precisa estar presente, mas é representada, isto é, torna-se presente pela palavra. Mais ainda: se o desafio da situação nova ultrapassa os recursos deixados pela tradição, o homem é capaz de, pelo pensamento, anteciper a ação futura, ou seja, inventar um instrumento. A partir daí concluímos que as diferenças entre o homem e o animal não são apenas de grau, já que, enquanto o animal permanece inserido na natureza, o homem é capaz de transformá-la, tornando assim possível a cultura.

Seria pouco concluir daí que a diferença entre homem e animal estaria no fato de o homem ser um animal que pensa e fala. De fato, a linguagem humana permite a melhor ação transformadora do homem sobre o mundo e, com isso, completamos a distinção: o homem é um *ser que trabalha* e produz o mundo e a si mesmo.

O animal não produz a sua existência, mas apenas a conserva agindo instintivamente ou, quando se trata de animais de maior complexidade orgânica “resolvendo” problemas de maneira inteligente. Esses atos visam a defesa, a procura de alimentos e de abrigo, e não devemos pensar que o castor ao construir o dique, e o João-de-Barro, a sua casinha, estejam “trabalhando”. Se o trabalho é a ação transformadora da realidade, na verdade o animal não trabalha, mesmo quando cria resultados materiais com essa atividade, pois sua ação não é deliberada, intencional.

O trabalho humano é a ação dirigida por finalidades conscientes, a resposta aos desafios da natureza na luta pela sobrevivência. Ao reproduzir técnicas que outros homens já usaram e ao inventar outras novas, a ação humana se torna fonte de idéias e ao mesmo tempo uma *experiência* propriamente dita.

O trabalho, ao mesmo tempo que transforma a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, altera o próprio homem, desenvolvendo suas faculdades. Isso significa que, pelo trabalho, *o homem se autoproduz*. Enquanto animal permanece sempre o mesmo na sua essência, já que repete os gestos comuns à espécie, o homem muda as maneiras pelas quais age sobre o mundo,

estabelecendo relações também mutáveis, que por sua vez alteram sua maneira de perceber, de pensar e de sentir (ARANHA, 2006, p.76).

Por ser um trabalho relacional, o trabalho, além de desenvolver habilidades, permite que a convivência não só facilite a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos instrumentos, mas também enriqueça a afetividade resultante do relacionamento humano: experimentando emoções de expectativa, desejo, prazer, medo, inveja, o homem aprende a conhecer a natureza, as pessoas e a si mesmo.

O trabalho é a atividade humana por excelência, pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo. O trabalho é condição de transcendência e, portanto, é expressão da liberdade.

O trabalho, para atingir esse nível superior de condição de liberdade, não depende apenas da vontade de cada um. Ao contrário, inserido no contexto social que o torna possível, muitas vezes é condição de alienação e de desumanização, sobretudo nos sistemas onde as divisões sociais privilegiam alguns e submetem a maioria a um trabalho imposto, rotineiro e nada criativo. Em vez de contribuir para a realização do homem, esse trabalho destrói sua liberdade.

CAPÍTULO 4 - A ALIENAÇÃO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL

E o que é *alienação*?

O verbo *alienar* vem do latim *alienare*, "afastar, distanciar, separar". *Alienus* significa "que pertence a outro, alheio estranho". Alienar, portanto, é tornar alheio, é transferir para outrem o que é seu.

Quando em uma sociedade aparecem segmentos dominantes que exploram trabalho humano - como nos regimes de escravidão, de servidão - ou ainda quando, para sobreviver, o indivíduo precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário, estamos diante de situações em que o homem *perde a posse daquilo que ele produz*. O produto do trabalho é *separado, alienado* de quem o produziu (ARANHA, 2006, p.76).

Com perda da posse do produto, o próprio homem não mais se pertence: não escolhe o horário, o ritmo de trabalho, nem decide sobre o salário; não projeta o que vai ser feito, sendo comandado de fora, por forças estranhas a ele. Com a alienação do produto, o próprio homem também se torna alienado, deixando de ser o centro ou a referência de si mesmo.

Relata Aranha (2006), como a alienação se manifesta na sociedade industrializada e, mais recentemente, na chamada *sociedade pós-moderna*, e também como tudo isso repercute no projeto de uma educação que esteja preocupada com a formação do homem para o trabalho e para a cidadania.

Ao analisar a práxis humana, constatamos que ela supõe um "trabalho material", cujo resultado é a produção dos bens materiais. Para tanto, o homem antecipa a ação por meio do pensamento, criando idéias, teorias, que seriam na verdade o resultado de um trabalho "não-material", ou seja, um trabalho intelectual.

Desde o início da civilização, no entanto, sempre que na sociedade são criadas relações hierárquicas, dá-se a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Com isso, aqueles que se ocupam com o trabalho intelectual tendem a desprezar as atividades manuais, enquanto os trabalhadores braçais, ao assumir essa "inferioridade" imposta, deixam de ter clareza teórica suficiente a respeito de sua prática, mantendo-se presos a uma atividade tão intensa e tão dividida que a reflexão se torna quase impossível.

Como o trabalhador não realiza ele mesmo a reflexão sobre o seu fazer, acolhe sem críticas as formas de pensar vigentes na sociedade, elaboradas por sua vez pelos grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretivas. Essas idéias dizem respeito aos conhecimentos, valores, normas de ação, e são disseminadas pelos meios mais diversos - inclusive a escola-aceitas pela maioria.

A situação torna-se mais crítica com o desenvolvimento do sistema capitalista, a partir do nascimento das fábricas, nos séculos XVII e XVIII. Os trabalhadores sofrem uma mudança radical em relação aos hábitos adquiridos nas manufaturas, nas quais a atividade era até então predominantemente doméstica.

Com o surgimento das fábricas - em que os trabalhadores se agrupam em grandes galpões e se submetem a um ritmo de trabalho cada vez mais intenso - acentua-se a dicotomia concepção x execução do trabalho, ou seja, o processo de separação entre aqueles que concebem, criam, inventam o que vai ser produzido e aqueles que são obrigados à simples execução do trabalho.

Com o desenvolvimento do sistema fabril, dá-se a agravante introdução do sistema parcelado de produção, tornando a execução do trabalho mais mecânica e mais fragmentada. Essa divisão é intensificada no início do século XX, quando Henry Ford introduziu o sistema de linha de montagem na indústria automobilística.

Essas inovações geralmente são vistas como sinais do progresso do homem e das exigências incontornáveis da tecnologia. No entanto é preciso considerar o caráter desumano do processo, na medida em que, ao manipular a maneira de trabalhar, atinge o homem como ser capaz de liberdade (ARANHA, 2006, p.77).

A expressão teórica do processo de trabalho parcelado é levada a efeito por Frederik Taylor (1856-1915) que estabelece os parâmetros do método científico de racionalização da produção conhecido daí em diante como *taylorismo*. Esse sistema, que visa aumentar a produtividade e economizar tempo, suprimindo gestos

desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, foi implantado com sucesso e logo extrapolou os domínios da fábrica, atingindo outros tipos de empresa, os esportes, a medicina, a escola e até a atividade da dona-de-casa.

O taylorismo pretende ser uma forma de racionalização do trabalho porque permite melhor previsão e controle de todas as fases da produção. Para tanto, o *setor de planejamento* se desenvolve, tendo em vista a necessidade de se estabelecer os diversos passos da execução do trabalho.

Da necessidade de planejamento faz surgir uma intensa *burocratização*. Os burocratas são especialistas na administração de coisas e de homens, atividade que parece ser exercida com objetividade e racionalidade. No entanto, essa imagem de neutralidade e eficácia da organização, como se ela tivesse por base um saber desinteressado e simplesmente competente, é ilusória. Na verdade, a burocracia resulta numa técnica social de dominação (ARANHA, 2006).

Vejamos por quê:

Não é fácil submeter o operário a um trabalho rotineiro, irreflexivo, repetitivo, reduzido a gestos estereotipados. É de se esperar que, se o sentido de uma ação não é compreendido e se o produto de um trabalho não reverte para quem o executou, seja bem difícil conseguir o empenho de uma pessoa em qualquer tarefa.

Para contornar a dificuldade, o taylorismo substitui a coação visível, típica da violência direta do antigo feitor de escravos, por exemplo, por formas mais sutis de dominação, que tornam o operário dócil e submisso: as ordens de serviço vindas do setor de planejamento são impessoalizadas, não aparecendo mais com a face de um chefe que oprime, pois se acham diluídas na organização burocrática. Com isso, a relação entre dirigentes não é direta, sendo intermediada por ordens internas vindas de diversos setores (ARANHA, 2006).

A eficiência torna-se um dos principais critérios dos negócios, fazendo com que a competição por níveis cada vez maior de produção seja estimulada por intermédio de distribuição de prêmios, gratificações e promoções. Isso gera a "caça" aos postos mais elevados, o que, por um lado, dificulta a solidariedade entre os empregados e, por outro, identifica-os com os interesses da empresa.

A ordem burocrática limita a espontaneidade, a iniciativa e, portanto, a liberdade dos indivíduos, submetendo-os a uma homogeneização em nome do

controle e da eficiência. É como se as pessoas fossem destituídas de individualidade, imaginação, desejos e sentimentos. Como agravante, na sociedade totalmente administrada os critérios da produtividade e desempenho tornam-se predominantes e invadem territórios, tais como a vida familiar e afetiva, que passam a ser impregnados pelos valores antes restritos ao mundo do trabalho (ARANHA, 2006).

Essas reflexões nos colocam diante dos efeitos perversos da técnica, que apresenta de início como libertadora, tem gerado uma ordem tecnocrática opressiva, na qual o homem não é um fim, mas sempre um meio para se atingir qualquer outra coisa que se ache fora dele.

Cabe ressaltar também que o taylorismo serviu de orientação para a tendência tecnicista que na década de 60, sobretudo no período da ditadura, foi predominante na educação brasileira (ARANHA, 2006).

4.1 Sociedade Pós-Moderna e Alienação: o reflexo no aprendizado da língua

Com o advento da cibernética, ou seja, a partir da revolução da informática e da generalização do uso de computadores, a sociedade contemporânea sofreu uma mudança que alterou significativamente as relações de trabalho. Passou a haver a predominância do setor de serviços (terciário), envolvendo atividades tanto das áreas de comunicação e informação como de comércio, finanças, saúde, educação, lazer etc.

O cotidiano do homem se transforma, passando a ser marcado pela automação em todas as esferas, de tal modo que, na era da reprodução técnica, a máquina constitui o intermediário constante entre o homem e o mundo.

No campo das comunicações, a realidade se transformou em *simulacro*, ou seja, cada vez mais os meios tecnológicos *simulam a realidade*. O mundo tornado "espetáculo" se manifesta na reconstituição de um rosto segundo as informações obtidas a partir de um crânio, na "construção" antecipada de um novo modelo de carro ou ainda a onipresença da TV nos lares, permitindo assistir aos combates no

Iraque sem sair da poltrona. O simulacro intensifica e embeleza o real, que se torna "hiper-real" e, portanto, mais atraente. Basta ver como nas propagandas a cerveja ou o hambúrguer parecem ser mais saborosos ainda (ARANHA, 2006).

As consequências dessa superexposição de imagens é que tudo se transforma em *show*, em entretenimento, na sua apresentação sedutora. O resultado, porém, é muitas vezes a *ilusão de conhecimento*, a atenção flutuante, o conhecer por fragmentos, sem que haja um momento para a integração das partes e a reflexão sobre as informações recebidas. Trata-se, enfim, de um desafio para o professor, cujo trabalho teórico contraria o fluxo frenético e feito em partículas do *vídeo-clip*.

No mundo do trabalho, com a ampliação do setor de serviços, é desfocada a tradicional oposição entre o proprietário da fábrica e o proletário, segundo a clássica representação marxista. Cada vez mais as empresas são controladas por administradores. Tudo isso pode dar a ilusão de que a máquina livra o homem do duro conflito patrão-empregado, libera o seu tempo para outras atividades, mais prazerosas, criando ainda a expectativa da possibilidade de melhor distribuição das riquezas (ARANHA, 2006).

O que ocorre, no entanto, é o aparecimento de mecanismos de exploração menos evidentes, já que a autonomia dos executivos tem como pano de fundo controlador o grande capital das multinacionais, concentrando renda e impedindo que a distribuição da riqueza seja feita de forma homogênea. A esse mundo da opulência, da tecnologia avançada, contrapõe-se grande parte do globo, relegada à miséria e à fome. Mesmo nas camadas que conquistam privilégios a nova organização acentua as características de individualismo, que levam à dispersão das pessoas, desenvolvendo uma cultura hedonista (de busca do prazer imediato) e narcísica (egocêntrica, com perda do sentido coletivo da ação humana). Ao mesmo tempo (e contraditoriamente), o processo de massificação pelos meios de comunicação impede que seja feita uma abordagem menos superficial das questões humanas mais vitais, justamente aquelas que permitiriam a discussão das formas de alienação (ARANHA, 2006).

4.2 Ideologia e Trabalho

Há vários sentidos para a palavra ideologia. Em sentido amplo, ideologia é o conjunto de idéias, concepções ou opiniões, crenças sobre algum ponto sujeito à discussão. Quando perguntamos qual é a ideologia de determinado pensador, estamos nos referindo à doutrina, ao corpo sistemático de idéias e ao seu posicionamento interpretativo diante de certos fatos. E nesse sentido que falamos em ideologia liberal ou ideologia marxista (ARANHA, 2006).

Ainda podemos nos referir à ideologia enquanto teoria, no sentido de organização sistemática dos conhecimentos destinados a orientar a ação efetiva. Existe portanto a ideologia de uma escola, que orienta a prática pedagógica; a ideologia religiosa, que dá regras de conduta aos fiéis; a ideologia de um partido político, que estabelece determinada concepção de poder e fornece diretrizes de ação a seus filiados. Já ouvimos a expressão "atestado ideológico", que é a declaração exigida sobre a filiação partidária de alguém. No Brasil, no período da ditadura, durante o recrudescimento do poder autoritário, órgãos como o DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social) exigiam em certas circunstâncias que as pessoas apresentassem atestados desse tipo, a fim de controlar a adesão às ideologias marxistas, consideradas perigosas à segurança nacional (ARANHA, 2006).

O conceito de ideologia tem outros sentidos mais específicos, elaborados por autores como Destutt de Tracy, Comte, Durkheim, Weber, Manheim.

Mas é sobretudo com Marx que a explicitação do conceito enriqueceu o debate em tomo do assunto e de sua aplicação. Para ele, diante da tentativa humana de explicar a realidade e dar regras de ação, é preciso considerar também as formas de conhecimento ilusório que levam ao mascaramento dos conflitos sociais. Segundo a concepção marxista, a ideologia adquire um sentido negativo, como instrumento de dominação.

Isso significa que a ideologia tem influência marcante nos jogos do poder e na manutenção dos privilégios que plasmam a maneira de pensar e de agir dos indivíduos na sociedade. A ideologia seria de tal forma insidiosa que até aqueles em nome de quem ela é exercida não lhe perceberiam o caráter ilusório.

A ideologia está presente nas estruturas do pensamento humano, na filosofia, na sociologia, na teologia, bem como nas demais ciências sociais e políticas. Sua etimologia provém das combinações dos termos gregos “eidos”, e “logos”, “palavra, discurso, conhecimento” (ARANHA, 2006).

Apesar de a ideologia estar ligada às formas de dominação social historicamente encontradas na sociedade orientais e antigas, seu estudo sistemático e sua problemática começaram a desenvolver-se somente a partir do crescimento das cidades burguesas da Europa mediante a desintegração dos estamentos sociais da sociedade feudal. A burguesia europeia ascendente se defrontava com sistemas de pensamentos, ideias e representações sociais tradicionais que emperravam a sua emancipação, pois no feudalismo a formação educacional estava sob o domínio do clero. Assim, as ideias e as representações sociais partiam deste. Diante disso, a burguesia, em sua luta pela emancipação, se apoderou do método da ciência empírica. A educação secularizou-se e a burguesia passou a desestruturar e derrubar o sistema especulativo escolástico. Iniciou-se, então, a pesquisa científica que possibilitou uma ampliação do conhecimento e da informação sobre o mundo. Logo, “a ciência permitiu a busca de um saber mais verdadeiro que antes era desviado pela crença em ídolos e pela falsa argumentação” (LENK, 1974, p. 9 apud ARANHA, 2006, p.82).

O termo ideologia tem recebido diferentes conceitos dentro do processo histórico até nossos dias. Por ser, tão amplo como seu uso, é também, amplo seu significado. Ele tornou-se um termo muito controverso e, ao mesmo tempo, um fenômeno que reúne vários sentidos. Assim, para um melhor uso e discussão da ideologia, entendemos ser imprescindível verificar suas principais manifestações e usos na da história do pensamento humano.

Começemos por entender de que se trata a ideologia como “falsa consciência”. Para Marx, o termo ideologia está intimamente relacionado a uma sociedade dividida em classes. A ideologia seria o que mascara a realidade social e permite a legitimação da exploração de uma classe pela outra. A dialética marxista é materialista porque a matéria são as relações sociais entendidas como relações de produção, quer dizer, o modo como os homens produzem e reproduzem essas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam as relações. As classes sociais, nessa perspectiva, não são coisas nem ideias, mas relações

sociais determinadas pelo modo como os homens se dividem no trabalho, ou seja, proprietários e não-proprietários.

Segundo Aranha (2006), a função de ideologia é, pois, ocultar as diferenças de classe, facilitar a continuidade da dominação de uma classe sobre outra, assegurar a coesão entre os indivíduos e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, simplesmente como decorrentes da “ordem natural das coisas”.

A ideologia é apresentada como tendo fundamentalmente as seguintes características:

➤ Constitui um corpo sistemático de representações que nos "ensinam" a pensar e de normas que nos "ensinam" a agir;

➤ Tem como função assegurar determinada relação dos homens entre si e com suas condições de existência, adaptando os indivíduos às tarefas prefixadas pela sociedade;

➤ Para tanto, as diferenças de classe e os conflitos sociais são camuflados, ora com a descrição da "sociedade una e harmônica", ora com a justificação das diferenças existentes;

➤ Com isso é assegurada a coesão dos homens e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, em nome da "vontade de Deus" ou do "dever moral" ou simplesmente como decorrente da "ordem natural das coisas"; em última instância, tem a função de manter a dominação de uma classe sobre outra (ARANHA, 2006).

É interessante observar que a ideologia não é concebida como uma mentira que os indivíduos da classe dominante inventam para subjugar a classe dominada. Também os que se beneficiam dos privilégios sofrem a influência da ideologia, o que lhes permite exercer como natural sua dominação, aceitando como universais os valores específicos de sua classe (ARANHA, 2006).

Portanto, a ideologia se caracteriza pela *naturalização*, na medida em que são consideradas naturais as situações que na verdade são produtos da ação humana e que portanto são históricos e não naturais: por exemplo, dizer que a divisão da sociedade em ricos e pobres (opulência e a miséria) faz parte da natureza; ou que é natural que uns mandem e outros obedeçam (destinados ao mando e outros à obediência).

Outra característica da ideologia é a *universalização*, pela qual os valores da

classe dominante são estendidos à classe dominada.

A universalidade das idéias e dos valores é resultado de uma *abstração*, ou seja, as representações ideológicas não se referem ao concreto, mas ao aparecer social. Por exemplo, quando nos referimos à "sociedade una e harmônica", lidamos com uma abstração, porque, ao analisarmos concretamente os homens nas suas relações sociais, descobrimos a divisão de classe e os interesses divergentes (ARANHA, 2006).

Portanto, a *universalização* e a *abstração* supõem uma *lacuna* ou o *ocultamento* de alguma coisa que não pode ser explicitada sob pena de desmascaramento da ideologia. Por isso a ideologia é ilusória, não no sentido de "falsa" ou "errada", mas enquanto uma aparência que oculta a maneira pela qual a realidade social foi produzida. Isto é, sob o aparecer da ideologia existe a realidade concreta que precisa ser descoberta pela análise da gênese do processo.

Quando dizemos que "o trabalho dignifica o homem", estamos diante de uma afirmação difícil de ser contestada: o homem se distingue do animal pelo trabalho, com o qual humaniza a natureza e a si mesmo. No entanto, torna-se um conceito ideológico quando se trata de uma abstração, ou seja, toda vez que considerarmos apenas a ideia de trabalho, independentemente da análise da situação concreta e particular da realidade histórico-social em que os operários realizam seu trabalho. Nesse caso, o que descobrimos é exatamente o contrário: o embrutecimento e a reificação ("coisificação") do homem, e não a valorização da sua dignidade (ARANHA, 2006).

Ao afirmarmos que "o salário paga o trabalho do operário", estamos diante de uma lacuna, pois, analisando a gênese do trabalho assalariado, descobrimos a mais-valia e, portanto, o artifício do qual deriva a exploração do trabalhador, que produz a sua alienação e oculta a diferença de condição de vida das pessoas na comunidade.

A afirmação "a educação é um direito de todos" é verdadeira e até um dever, já que há obrigatoriedade legal de se completar o curso primário. Mas essa afirmação se torna abstrata e lacunar, ao apresentar como universal um valor que beneficia apenas uma classe.

Isso é confirmado pelas estatísticas que mostram a evasão e o baixo índice de freqüência escolar por parte das classes desfavorecidas. Mesmo que sejam dadas "explicações", em função das dificuldades de adaptação, do mercado de

trabalho e até do desinteresse ou preguiça dos alunos, o que se oculta é que na sociedade de classes há uma contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e os que usufruem essas riquezas, excluindo delas os produtores. Assim, a educação é um dos bens a serem usufruídos pelos componentes da classe dominante. Portanto, a educação aparece como um direito de todos, mas, analisando a gênese da produção e usufruto dos bens, descobre-se que de fato a educação está restrita a uma classe.

Além disso, a ideologia mostra uma realidade *invertida*, ou seja, o que seria a origem da realidade é posto como produto e vice-versa; o que é efeito passa a ser considerado causa, o que é determinado é tido como determinante. Por exemplo, a ideologia burguesa afirma que existe desigualdade social porque existem diferenças individuais (a desigualdade natural seria a causa da desigualdade social). Ora, a sociedade é na verdade resultado da práxis e as desigualdades sociais estabelecidas pela divisão social do trabalho e pelas relações de produção é que são causas das desigualdades individuais (ARANHA, 2006).

Com isso não desconsideramos as diferenças que de fato existem entre os indivíduos, como diversos níveis de interesse, aptidão, inteligência. Mas, de certo modo, na ideologia a atividade a que cada um se submete aparece como decorrente da competência e não como resultado da divisão de classes.

Assim, se o filho de um operário não melhora o padrão de vida, isto é explicado como resultado da sua incompetência, falta de força de vontade ou disciplina de trabalho, quando na realidade ele joga um "jogo de cartas marcadas", e suas chances de melhorar não dependem dele, mas da classe que detém os meios de produção.

Outra inversão própria da ideologia é a maneira pela qual são estabelecidas as relações entre teoria e prática, colocando a teoria como superior à prática, porque a antecede e "ilumina". As idéias tornam-se autônomas e são consideradas causa da ação humana (e não o contrário).

A divisão hierárquica entre o pensar e o agir se encontra também na dicotomia da sociedade, em que um segmento se dedica ao trabalho intelectual e outro, ao trabalho manual. Sob esse esquema, uma classe "sabe pensar", enquanto a outra "não sabe pensar" e só executa. Portanto, uma decide, porque sabe, e a outra apenas obedece.

4.3 Alienação, Ideologia e Educação

É muito comum se pensar que a educação é apolítica, a escola é um espaço neutro, uma ilha isolada das divergências da sociedade e um canal objetivo de transmissão da cultura universal. Sem dúvida é uma imagem ilusória. A escola é política e, como tal, reflete inevitavelmente os confrontos de forças existentes na sociedade. Se esta se caracteriza por classes antagônicas, a escola certamente refletirá os interesses do grupo dominante. Ressaltando essa afirmação Aranha (2006) diz: “basta rever a História da Educação para perceber como a escola sempre serviu ao poder, não oferecendo oportunidades iguais de estudos a todos, indistintamente”. Além disso, a escola transmite padrões de comportamento, bem como ideias e valores. [...] e que são divulgados como universais e abstratos, geralmente não são tão universais assim, pertencendo a um determinado segmento social.

4.4 Contra-Ideologia: educar para a cidadania

A ação e o pensamento humanos nunca se acham totalmente determinados pela ideologia. Sempre haverá espaços de crítica e fendas que possibilitem a elaboração do discurso contra-ideológico.

Não é simples, no entanto, o trabalho de desvelamento do real, pois a ideologia penetra em setores insuspeitáveis: na educação familiar e escolar, nos meios de comunicação de massa, nos hospitais psiquiátricos, nas prisões, nas indústrias, impedindo de todas as formas a flexibilidade entre o pensar e o agir, determinando a repetição de fórmulas prontas e acabadas. Por outro lado, é exatamente nesses mesmos espaços em que é veiculada a ideologia que se inicia o processo de conscientização (ARANHA, 2006).

O que distingue o discurso ideológico do não-ideológico, que podemos chamar simplesmente de teoria?

Se o discurso ideológico é abstrato e lacunar, faz uma análise invertida da

realidade e separa o pensar e o agir, o discurso não-ideológico é aquele que visa o preenchimento das lacunas pela procura da gênese do processo. Isto não significa que se deva contrapor ao discurso lacunar um discurso "pleno", mas sim a elaboração da crítica, do contradiscurso que revele a contradição interna do discurso ideológico e que o faça explodir (ARANHA, 2006).

É esse justamente o papel da teoria, que está encarregada de desvendar os processos reais e históricos dos quais se origina a dominação de uma classe sobre outra, enquanto a ideologia visa exatamente o contrário, ou seja, a dissimulação dessa diferença ou a justificação dela.

Além disso, a teoria estabelece uma relação dialética com a prática, ou seja, uma relação de reciprocidade e simultaneidade, e não hierárquica, como no discurso ideológico. Explicando melhor: a práxis é justamente a relação indissolúvel teoria-prática, de modo que não há agir humano que não tenha sido antecedido por um projeto, da mesma forma que a teoria não é algo que se produza independentemente da prática, pois seu fundamento é a própria prática. Nós conhecemos as coisas na medida em que as produzimos, daí toda teoria se tornar lacunar (e portanto ideológica), sem o "vaivém" entre o fato e o pensado.

Ora, o saber que resulta do trabalho é um saber instituinte e, nesse sentido, é "vivo", móvel, com toda a força decorrente do processo de se fazer. Ao contrário, o saber ideológico é o saber instituído, esclerosado, morto (ARANHA, 2006).

Por isso, é importante o papel da filosofia como crítica da ideologia, para romper as estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação.

CAPÍTULO 5 - A GRAMÁTICA GERATIVA SEGUNDO CHOMSKY E A IDEOLOGIA NA ESCOLA

Nesse capítulo abordar-se-á a questão da gramática gerativa segundo Chomsky e a ideologia na escola, partindo de uma reflexão sobre o que os alguns autores, como Miguens (2009), Souza (2009) dizem respeito do tema.

Segundo Chomsky (1998), falar uma língua natural é, portanto, um comportamento regido por regras e a explicação desse comportamento envolve estados e processos mentais cujas regras formais constituem conhecimento inconsciente e inacessível à consciência. Isso significa que o melhor método para conhecer as regras formais da língua do falante nunca é perguntar-lhe. Aquilo que é percebido pelo indivíduo, é estudado via Gramática Formal pelo linguista (a expressão Gramática Formal pode ser entendida como conscientemente ambígua, na medida em que tem dois sentidos: a "teoria do linguista" e "aquilo que existe na mente") (MIGUENS, 2009).

O conceito de Gramática Formal vem suprir a insuficiência que Chomsky (1998) viu na linguística de raiz saussuriana e a que se refere como o "esquecimento do aspecto criativo da utilização de linguagens", a possibilidade de fazer uso infinito de meios finitos. Chamou a essa propriedade generatividade e procurou modelizá-la com Gramáticas Formais. Segundo Chomsky, as línguas naturais não podem ser bem pensadas como inventários de itens de dupla face som/sentido: o conceito de língua é teoricamente pouco interessante se não for completado com o conceito de Gramática Gerativa, conceito este nascido de uma confluência de preocupações relativas à mente com o entendimento provindo das ciências formais (MIGUENS, 2009).

A Gramática Formal, objeto matemático, é ao mesmo tempo um modelo da mente, e, portanto do cérebro. Modeliza estruturas que são propriedades de sistemas físicos, e não de um *corpus* de enunciados: ao contrário do que se passava anteriormente na linguística, o objeto do programa de investigação chomskyano foi, desde o início, e continua hoje a ser, a mente. Em síntese, Chomsky acredita na legitimidade daquilo a que chama, seguindo Husserl, o "Estilo de Galileu", que caracteriza como uma construção de modelos matemáticos a que se atribui maior realidade do que ao mundo normal das sensações.

A proposta de Chomsky em termos filosóficos é a de uma naturalização da significação via a dimensão formal, algorítmica dos fenômenos de linguagem. A abordagem considera, portanto as línguas naturais à imagem das linguagens formais, envolvendo o postulado da existência mental de estruturas formais. O seu ponto de referência é a psicologia individual, o que coloca um problema a que o próprio Chomsky chama o "problema de Wittgenstein" e que considera ser a mais interessante crítica ao enquadramento conceptual da gramática generativa: segundo a teoria de Chomsky, é possível caracterizar como "regras" os processos da mente/cérebro de um indivíduo isolado, que estará então a seguir regras privadamente (MIGUENS, 2009).

Assim, Avam Noam Chomsky é conhecido como o criador da teoria da gramática gerativa, considerada uma das mais significantes contribuições no campo da linguística do século XX. Ele também ajudou no desenvolvimento e implantação da revolução cognitiva na psicologia por meio da sua revisão do Comportamento Verbal de Skinner, na qual Chomsky desafiou o conceito behaviorista para o estudo do comportamento e da língua dominante em 1950. A sua concepção naturalista para o estudo da língua afetou a filosofia da linguagem e mente. Chomsky se tornou conhecido mundialmente pela sua crítica e política ativista, também pela crítica à política estrangeira dos Estados Unidos e de outros governos (SOUZA, 2009; CHOMSKY, 1998).

Em Freire (1996, p.19):

Na obra, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (1996, p.19), educador brasileiro, frisou que o atual discurso neoliberal é animado por uma "ideologia fatalista", "imobilizante", que, "com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser 'quase natural' [...]. Lembra, no

entanto, que todos nós somos seres condicionados, mas não determinados. Daí que a “ética universal do ser humano” seja inseparável da prática educativa.

Para Chomsky (1998), o sistema tem conseguido conhecer melhor o indivíduo comum do que ele mesmo se conhece a si próprio. Isto significa que, na maioria dos casos, o sistema exerce um controle maior e um grande poder sobre os indivíduos do que os indivíduos a si mesmo.

De acordo com Souza (2009), Chomsky apresentou a teoria da gramática transformacional, esta teoria tenta provar que uma sequência de palavras tem uma sintaxe que pode ser caracterizada por uma gramática formal, um contexto livre de gramática com regras transformacionais. Há uma hipótese de que as crianças têm um conhecimento da estrutura gramatical básica inerente a todas as línguas. Este conhecimento inato é constantemente chamado de Gramática Universal. A discussão é em torno do modelo do conhecimento da língua usando a gramática formal e isto conta para a produtividade da língua; com uma gama limitada de regras e de termos, o ser humano é capaz de produzir um infinito número de frases, inclusive frases que nunca tenha dito.

As ideias de Chomsky tem tido forte influência em pesquisas sobre a aquisição da linguagem em crianças, embora alguns pesquisadores que trabalham nesta área não concordem com suas teorias. Os teóricos se dividem entre a ênfase da natureza genética (Chomsky) e da experiência no meio ambiente (Skinner), como sendo fatores importantes na aquisição do idioma.

Para Chomsky (1998, 39), a gramática da língua “é um conjunto de regras que ordenam os elementos, fonemas e morfemas. Toda linguagem é linguagem já que permite comunicação”. A língua é resultado de um estado inicial e da experiência. O estado inicial é como um dispositivo de aquisição da língua; a experiência é um dado de entrada e a língua, um dado de saída. O estado inicial à espécie: quem nasce na Espanha fala espanhol, na Noruega fala norueguês, e assim por diante. Este estado inicial é muito complexo na aquisição da língua, mas não exclui nenhuma língua que se possa aprender.

O linguista também contribui para realização de algumas técnicas pedagógicas que serão citadas:

- a) A utilidade de deixar o aluno cometer erros, posto que eles constituem um elemento importante de sua estratégia de aprendizagem, onde ele testa suas hipóteses acerca do sistema da língua que está aprendendo;
- b) A utilidade dos exemplos agramaticais para levar o aluno a testar os limites de aplicação de regra e assimilar as generalizações que caracterizam a competência lingüística. O professor deve estimular o aluno a fazer suas próprias generalizações, dando ao aluno agramaticais para que ele possa compará-las com as orações gramaticais para decidir por si próprio qual é a diferença, de modo que possa contar com sua capacidade de generalizar nesse campo, para fazer a generalização correta;
- c) A utilidade das explicações da Gramática Gerativa-Transformacional tornam respeitáveis os exercícios de uma atividade intelectual na aula de língua;
- d) A prioridade dada à expressão livre, criadora, mesmo que à custa da correção. Deve-se temer mais deixar o erro sem corrigir, que prescrever a originalidade e os erros que esta implica (CHOMSKY, 1998, p.47).

Pode-se dizer que, a função dessa gramática não é ditar regras, mas envolver todas e apenas as frases gramaticais, ou seja, as que pertencem à língua. É assim que surge a Gramática Gerativa de Chomsky. Ou seja, Gerativa, significa: gerar - criar frases, porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de sequências.

5.1 Ideologia na Escola

Desde o final do século passado e na primeira metade do século XX, os pedagogos influenciados pelas teorias da chamada escola nova defenderam a idéia otimista de que a educação teria uma função democratizadora, ou seja, a escola seria um fator de mobilidade social.

Ao contrário das expectativas, porém, foram constatadas altas taxas de repetência e evasão escolar, sobretudo nas camadas mais pobres da sociedade. Embora os índices fossem mais perversos nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, essa distorção acontecia também em outras regiões do mundo.

Tendo em vista tais constatações, na década de 70 desenvolveu-se a tendência crítico-reprodutivista, representada “por diversos teóricos franceses que, embora fizessem interpretações diferentes, chegavam a conclusões semelhantes

entre si, ao admitirem que a escola não é equalizadora, mas reprodutora das diferenças sociais” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 75).

Foucault (1971) *apud* Cardoso (2003, p. 33) ressalta que “a escola tem-se constituído num mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acesso aos discursos”.

Segundo Cardoso (2003), fica à escola o desafio de oferecer condições para que também os alunos de classes menos favorecidas se tornem qualificados para o exercício de diferentes tipos de discurso, o da imprensa, o da propaganda e *marketing*, o literário, o científico, o político, etc. Se assim não for, a escola continuará sendo um poderoso agente reprodutor das desigualdades sociais do país.

Segundo Althusser (1970) *apud* Cardoso (2003, p.49), “a escola é, na sociedade atual, o mais importante dos aparelhos ideológicos do Estado, superando até mesmo a família, a religião e os órgãos de comunicação”. Para Althusser, o sujeito da escola é, de fato, um sujeito produzido pela escola, como importante aparelho ideológico do Estado. Um sujeito assujeitado pela Instituição Escolar, desprovido de liberdade, exceto a de aceitar livremente sua sujeição. Mas, deve-se levar em conta que essa noção, geralmente, se aprende na escola que, nessa medida, pode funcionar como um Aparelho contra-ideológico de Estado. Ou seja, a escola é uma instituição ambígua, porque é capaz de funcionar tanto conforme os interesses do poder, tanto contra tais interesses.

Bourdieu e Passeron (1975, p.23) *apud* Aranha e Martins (2003, p.75) desenvolvem o conceito de violência simbólica, considerando que “a escola não exerce necessariamente violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação que força as pessoas a pensarem e a agirem de determinada forma, sem perceberem que legitimam com isso a ordem vigente”.

Já Baudelot e Establet (1978) *apud* Aranha e Martins (1993, p.75) denunciam:

A impossibilidade de existir uma "escola única" na sociedade dividida em classes. Por isso existem de fato duas redes de escola - uma secundária superior, outra primária profissional - que se destinam respectivamente aos filhos da elite e aos dos proletários. A separação é feita de tal forma que desde o começo os filhos dos proletários estão destinados a não atingir os níveis superiores de escolarização. Além disso, o próprio funcionamento da escola repete

a estrutura hierarquizada, reproduzindo muitas vezes as relações autoritárias existentes fora dela. E, mais ainda, acentuando a dicotomia entre teoria e práxis, a escola não só desvaloriza o trabalho manual, privilegiando o trabalho intelectual, como também torna a própria teoria estéril, já que distanciada da prática, verbalizada, freqüentemente simples erudição inútil.

Portanto, para esses teóricos a escola não democratiza, mas, ao contrário, reproduz a divisão social e mantém os privilégios de classe.

5.1.1 Ideologia no livro didático

De acordo com Faria (1994), mediante os avanços tecnológicos e científicos, em vários campos do conhecimento humano e a configuração social que assumem as sociedades contemporâneas, a necessidade do Livro Didático é indiscutível, constituindo-se ainda no principal instrumento de direcionamento de professores e alunos em suas atividades de sala de aula.

Nesse sentido, Freitag (1989) ressalva que professores e alunos tornando-se escravos do livro didático, ao invés de o utilizarem de contribuição para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e de contra-ideologia, acabam tornando-o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem.

A importância do livro didático, notadamente como aspecto fundamental nas políticas educacionais oficiais, fica evidente através da implantação, pelo Ministério da Educação (MEC), da prática de compra dos livros didáticos nas escolas, subordinadas à análise prévia realizada por especialistas e materializada através do “Guia do Livro Didático”⁶.

No entanto, para o livro didático, a escola desenvolve características individuais e prepara a criança para sua vida futura. O papel da escola também tem uma conotação moral e abstrata. É como se a educação escolar nada tivesse a ver

⁶ O *Guia do Livro Didático* constitui-se em um documento, elaborado a partir da implementação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), financiado pelo MEC, por meio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em que são disponibilizados espaços para a disposição da síntese de obras (Livros Didáticos) analisados, por especialistas em cada área específica do Ensino Fundamental, e sua respectiva classificação, consoante à seguinte classificação: “recomendado com distinção”, “recomendado” e “recomendado com ressalvas”.

com o desenvolvimento econômico; é a educação do indivíduo em abstrato, para ele ser um bom homem. Apesar de que, de acordo com o livro didático, tudo que se aprende na escola servirá para sua vida. O livro didático oportuniza a familiaridade do aluno com o real, passado ou presente, na forma como os conteúdos foram organizados. O conhecimento é construção, organização, classificação. Ele é construído através de modelos que convêm à experiência ou às informações recebidas pelo sujeito conhecedor. Por isso, é preciso estar consciente de que, para o sujeito que recebe a informação a compreensão dos assuntos propostos é um processo de conjunto, fundamentalmente diferente de uma composição de enunciados separados que conduz a uma visão de conjunto. É como instrumento de auxílio no trabalho do professor, faz parte de um conjunto de ferramentas, e vai compor um papel de difusão do conhecimento. Ele reflete, nos seus conteúdos, a concepção de mundo de quem o organizou. Portanto, não está isento dos aspectos políticos ideológicos, que vinculam idéias e valores que, em relação ao real, podem não suprir as necessidades específicas da comunidade educativa na qual o livro foi adotado (FREITAG, 1989).

A análise do livro didático sob o enfoque de Freitag (1989) observa que:

A iconografia tem caráter meramente ilustrativo, com sua leitura condicionada por conteúdos e legendas, reduzindo o campo de significação das imagens e não explorando as imagens. É necessário um trabalho de crítica, pois as imagens não são simplesmente cópias do real, mas sim construção cultural, não se pode deixar de lado, o fato de que as imagens são elaboradas com uma intenção e destinadas a um receptor e ter consciência de que o conteúdo e o uso do livro didático são mediados por relações de poder. No que diz respeito ao conteúdo, acredita-se que reproduz um conhecimento formalizado de uma instância de saber e, quanto ao uso, é pelo fato da prática de ensino ocorrer na escola - lugar inserido em uma dinâmica social em que disciplina e hierarquização estão presentes (FREITAG, 1989, p.126).

O uso do livro didático atua como um “nivelamento de realidades”, isto por conta da necessidade de simplificação das diversas realidades históricas, visto que precisa abarcar em um mesmo espaço um universo amplo de leitores e de conteúdo (FREITAG, 1989, p.128). Entretanto, por ser uma construção discursiva, o livro didático é passível de ser interpretado e questionado.

É importantíssimo levarmos para dentro da sala de aula a vivência dos pais ou pessoas mais próximas dos alunos. Existem muitos fatos históricos nos livros didáticos que foram vivenciados pelos pais, avós, tios, e até mesmo por pessoas dentro da escola. Essa troca de experiência é documento, e propicia ao aluno um contato mais próximo com os acontecimentos sociais e com a sua própria realidade social, considerando que é através do posicionamento crítico em relação ao presente que o aluno parte para a história e não o contrário, o importante é levar o aluno a reconhecer que ele é um ser histórico.

O uso de diferentes recursos didáticos é um dos pontos-chaves no processo de comunicação que se deve instalar na escola, ou seja, propicia condições de aprendizagem. Pois, sabe-se que as crianças aprendem muito mais através da experimentação, da atividade, do que simplesmente sendo passivos e ouvintes. Nesse sentido, os professores, quando planejam suas ações, devem estar atentos para o fato de quais recursos didáticos devem ser usados, de modo a possibilitar uma interação constante entre o aluno e a informação, para que elabore o conhecimento, formule hipóteses e constitua conceitos a partir das informações recebidas.

Segundo Ana Lúcia G. de Faria (1994, p.17):

O Livro Didático não privilegia o caráter histórico e social do trabalho. O livro didático, ao fazer isso, reduz os seres humanos a seres não racionais por nos comparar com os animais que trabalham simplesmente por instinto, para sua própria subsistência, como, por exemplo: construindo casas ou caçando para se alimentar.

Na verdade, a maioria da massa de trabalhadores do Brasil vem trabalhando nesta perspectiva de subsistência, porém, há razões históricas e sociais para que isso aconteça. Tais razões, não aparecem no livro didático, ou quando aparecem não levam em consideração as reais características de um mundo capitalista, colocando o ser humano como o único responsável por seu sucesso.

Cabe salientar que, segundo Marx (1977, p.218 apud FARIA, 1994, p.20), “o livro didático confunde o fato do trabalho ser, uma categoria antediluviana, com a eliminação do processo histórico para entendê-lo nas mais diversas sociedades. A autora classifica como sendo o responsável por propagar a idéia de que:

O homem deve ser passivo nas relações de trabalho, aceitando o seu desenvolvimento de forma árdua, docilmente, como se fosse normal, enquanto outras pessoas teriam outros trabalhos mais leves, que não exigem esforço físico nenhum, e que, geralmente, são melhor remunerados, pois “é o trabalho enquanto atividade, cansativa, penosa, inferior, manual, que é valorizada moralmente pelo livro didático visando ao conformismo, à obediência e à resignação” (FARIA, 1994, p. 25).

Cabe salientar que livro didático é um veículo de informações que não fazem uma leitura integral da realidade. Sua visão é ideológica e, por isso, fragmentada e alienante. Estão a serviço da burguesia, ou pelo menos, não estão a serviço das classes mais desfavorecidas, pois negam o caráter histórico do trabalho humano, deixando-o, por vez, sem a sua essência que é a intervenção do homem no mundo com seu trabalho, transformando-o conscientemente.

CONCLUSÃO

Diante dessa pesquisa, pode-se constatar que mesmo estando em pleno século XXI, a escola ainda reproduz as relações de poder existentes na sociedade. A escola não pode ser vista como um local de adestramento, onde o professor faz com que o aluno repita o que foi feito ou falado por ele. Ela precisa ser um local onde se construa o conhecimento.

Segundo Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

É possível concluir que é preciso que as escolas rompam com os limites que restringem a atividade escolar à mera repetição do conteúdo registrado pelos livros didáticos, procurando a formulação de propostas curriculares que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas na explicação da realidade presente interna e externamente à escola.

Ainda, é relevante assinalar que, é preciso compreender os mecanismos pelos quais ocorrem mudanças nas relações humanas e nos modos de comunicação, uma vez que estes constituem fato importante para o trabalho pedagógico em sala de aula, a fim de não considerar o aluno como uma figura cuja identidade se define de uma vez por todas.

Ou seja, perceber como esses processos de relações e comunicação estão envolvidos com estruturas de poder, tornando-se condição para identificar os elementos ideológicos que podem perturbar a educação voltada para a emancipação humana.

Outro ponto importante a frisar, é necessário, muito cuidado ao analisar o comportamento dos alunos em função das famílias de onde provêm, para não cair no risco de enquadrá-los em padrões rígidos de valores, crenças e estrutura típica

de modelos que na verdade são construções históricas e produtos culturais, e no tempo em que vivemos, em uma verdadeira mutação.

A educação não é uma idéia abstrata, mas um fato social. É um processo resultante de um conjunto de relações entre pessoas, num contexto social real. Basta-nos lembrar o que nos diz Freire (1981, p.13) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Outro aspecto importante é a questão da Educação e Poder que, segundo Marx, sempre estiveram interligados no processo histórico da humanidade, o ser político e o ser subserviente, o controlador e o controlado, o dominado e o dominante “vão paralelos nas intrincadas camadas formadas na sociedade”, lembrando a lutas de classes, e também do modelo jesuítico educacional que perdurou por mais ou menos dois séculos, sendo uma educação rígida, tradicionalista, memorialista e repetitiva, que objetivava a manutenção da ordem.

Diante de tudo que foi exposto, concluímos que não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida. Sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição, requerendo outro tipo de educação. Nesse sentido, nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra: por trás das decisões existem posições políticas e interesses de grupos. Ao privilegiar determinado tipo de conteúdo a ser ensinado ou um método para facilitar esse processo, a escola não transmite apenas conhecimentos intelectuais por meio de uma prática neutra, mas repassa valores morais, normas de conduta, maneiras de pensar.

Retomando os caminhos da educação formal, não-formal e informal, concluímos que educação formal é aquela baseada na transferência de conhecimento através da comunicação; é formal por ter sido estabelecida pelo governo como educação padrão. A educação não-formal é considerada como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino, embora não possamos confundi-la com a informal, que é aquela que qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer.

Como foi dito, a educação informal é baseada na aquisição de conhecimento através de estudos e experimentações automotivadas, ou seja, não é obrigatória e depende totalmente da motivação.

Por fim, concluímos que dentre as várias teorias, abordadas neste estudo, e entre os diversos pesquisadores da teoria gerativa, destacamos o trabalho realizado por Noam Chomsky, sem dúvida um dos expoentes das ciências da linguagem na atualidade, uma vez que toda teoria linguística tem um objeto de estudo, podemos afirmar que a Gramática Gerativa, ocupa-se, privilegiadamente, da sintaxe das línguas. Mas a sintaxe das línguas não é seu objeto de estudo; é apenas um meio para descrever uma entidade teórica chamada Gramática Universal.

Eis as palavras de Chomsky (1981, p.52) para encerrarmos esta conclusão:

A abordagem ao estudo da mente e da linguagem que proponho abre diversas perspectivas de estudo sobre a natureza e a organização das estruturas mentais e o modo como se desenvolvem. Não deveríamos excluir a possibilidade de que o que normalmente consideramos conhecimento lingüístico talvez consista em sistemas cognitivos bem diferentes que interagem no desenvolvimento cognitivo normal.

As reflexões suscitadas nos mostram que, embora se façam algumas ressalvas, num Brasil onde a educação pública não é valorizada, faz-se necessário lembrar sempre que educamos para liberdade e não para a opressão, que devemos também lançar um olhar sobre a realidade mundial, fazendo-nos refletir sobre o nosso futuro, pois todos precisam estar preparados para enfrentar os novos desafios que as constantes transformações da realidade nos trazem.

Recomenda que, em estudos posteriores, seja realizado aprofundamento desta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: re-atualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. In: CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando. São Paulo: Moderna, 2003.

BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. A escola capitalista. México: Siglo Veintiuno, 1978. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando. São Paulo: Moderna, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando. São Paulo: Moderna, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981. In: TOMAZI, Nelson Dacio. (Coord.). Iniciação à sociologia. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHOMSKY, Avam Noam. Linguagem e mente. Brasília: Universidade de Brasília, 1998⁷.

_____. Regras e representações. Tradução Marilda W. Averburg, Paulo Britto e Regina Bustamante. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa época; v.37).

FEIJÓ, Ricardo. História do Pensamento Econômico. São Paulo: Atlas, 2001.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1971. In: CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação como prática da liberdade. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.

_____. Pedagogia do oprimido. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. A experiência do MOVA. SP/Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire. Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

_____. A experiência do MOVA. SP/Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire. Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FREITAG, Bárbara, et. al. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

⁷ Esta obra é a publicação de duas palestras linguísticas e das discussões que a elas se seguiram, ocorridas na Universidade de Brasília (UNB), em novembro de 1996, pelo linguista americano Noam Chomsky, professor do Departamento de Linguística e Filosofia do Massachusetts *Institute of Technology* (MIT) e um dos mais respeitados pensadores da atualidade.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, 2000. v.8.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2001. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LENK, Kurt. *El concepto de ideología: comentario crítico y selección sistemática de textos*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974, pp. 9-46. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. A miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. O capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, livro 1. v. 2. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa época; v.37).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A comuna de Paris. Belo Horizonte: Aldeia Global, 1979. In: LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MÉSZÁROS, István. O Desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo BoiTempo, 2007.

MIGUENS, Sofia. Compreender a mente e o conhecimento. Porto: FLUP, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SIMSON, Olga, R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas/SP: UNICAMP/Centro de Memória (Editora), 2001.

SOUZA, Elaine de Lourdes B. de. A aprendizagem de línguas estrangeiras e sua relação com a anatomia cerebral. Anuário da Produção de Iniciação Científica Discente, nº.14, ano, v. XII, 2009, p.241-249. Disponível em: <<http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anuic/article/.../1660.htm>>. Acesso em: 23 jul.2011.

TOMAZI, Nelson Dacio. (Coord.). Iniciação à sociologia. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.