

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

*IFSP Campus São Paulo*

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA  
À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA)**

MARQUESSUEL DANTAS DE SOUZA

## **EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA**

O docente para além do discurso pedagógico  
e sua autonomia

**São Paulo**

**2017**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

*IFSP Campus São Paulo*

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA  
À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA)**

MARQUESSUEL DANTAS DE SOUZA

## **EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA**

O docente para além do discurso pedagógico  
e sua autonomia

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como requisito parcial para a avaliação final do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Alves de Oliveira.

**São Paulo**

**2017**

Catálogo na fonte  
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719e Souza, Marquessuel Dantas de  
Educação e ideologia: o docente para além do  
discurso pedagógico e sua autonomia / Marquessuel  
Dantas de Souza. São Paulo: [s.n.], 2017.  
93 f.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Alves de Oliveira

Monografia (Especialização em Educação  
Profissional Integrada à Educação Básica na  
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:  
PROEJA) - Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2017.

1. Ideologia. 2. Educação. 3. Docência. 4.  
Currículo. 5. Autonomia. I. Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II.  
Título.

CDD 374

*Não há coisa mais nobre que ensinar*

*Rubem Alves*

## RESUMO

O presente estudo consiste numa breve análise no que respeito à Educação e suas variantes, especificamente aos discursos pedagógicos dos docentes e suas supostas autonomias. Delineando uma discussão um tanto polêmica quanto ao hábito relacionado à temática apresentada. Uma vez que sustentamos a ideia de que o currículo escolar anula a autonomia docente. Isto, por meio das ideologias disseminadas nos discursos dos professores.

**Palavras-chave:** Educação. Ideologia. Docência. Currículo. Autonomia.

## **ABSTRACT**

The present study consists of a brief analysis regarding Education and its variants, specifically to teachers' pedagogical discourses and their supposed autonomies. Delineating a somewhat controversial discussion about the habit related to the theme presented. Since we maintain the idea that the school curriculum annuls the autonomy of teachers. This, through the ideologies disseminated in the teachers discourses.

**Keywords:** Education. Ideology. Teaching. Curriculum. Autonomy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	12
<b>IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO</b> .....	12
<i>Sobre a Escola e o sistema de ensino/sistema escolar</i> .....	19
<i>Educadores/docentes e professores</i> .....	24
<i>Sobre Educação e Currículo</i> .....	26
<i>A concepção bancária de educação em Paulo Freire (educação bancária)</i> .....	31
<i>A Educação como arte, porém, não neutra</i> .....	34
<i>Alguns apontamentos de Bourdieu sobre ideologia e currículo no sistema de ensino</i> ....	36
<i>Breves apontamentos sobre o ensinar e seus impasses</i> .....	41
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	44
<b>O PROFESSOR COMO DISSEMINADOR DE IDEOLOGIAS</b> .....	44
<i>As contradições entre professores e intelectuais</i> .....	48
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	56
<b>O DOCENTE E A AUTONOMIA QUE LHE ESCAPA</b> .....	56
<i>A educação, o trabalho e a ciência</i> .....	58
<i>O trabalho e seu referencial de análise sobre a educação</i> .....	59
<i>O trabalho do professor diante do novo regime de acumulação flexível</i> .....	61
<i>A proletarianização dos professores</i> .....	63
<i>Variações educacionais: o ser intelectual e seus impasses; o professor e o currículo</i> ....	68
<i>O controle do trabalho docente e o ato imperioso de vigiar e punir</i> .....	74
<i>Breve crítica às pedagogias críticas</i> .....	76
<b>PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	83
<b>APÊNDICE</b> .....	90

## INTRODUÇÃO

Como primeiras palavras aqui expostas, diz-se que este trabalho não é científico e não quer ser; bem como não se preocupa integralmente com metodologia. Quer dizer, lembrando Feyerabend (1977), pode-se considerar que a ciência é uma instituição dogmática. E aqui não desejamos dogmatismos. Em todo caso, também não aceitamos o ceticismo absoluto, pois que assim sendo, as hesitações constantes tornam-se sentenças autoritárias (novo dogmatismo). Apenas e tão somente intentamos por refletir à cerca da Educação e suas variantes. O presente escrito se constitui uma abordagem teórica buscando expor algumas visões de mundo relacionadas aos estudos, ou mais precisamente, à Educação, na figura do educador e do professor. Nosso estudo se caracteriza mais como um ensaio sobre Educação e alguns dos seus desdobramentos. Solicitamos para que o leitor se atente - mais adiante, no corpo do texto - para a diferença que estabeleceremos entre educador/docente<sup>1</sup> e simplesmente "professor". Uma vez que professor não é educador, assim consideramos. Não obstante, desejamos por equilibrar a burocracia acadêmica e a espontaneidade ou a "suposta" autonomia na pesquisa. Por vezes, dede já, diremos: *a autonomia em si inexistente*. Isto, devido ao endeusamento do chamado "conhecimento oficial" e "acadêmico" ofertado ou oferecido como mercadoria pela concessão do Estado. E é algo que muito raramente alguém questiona. Neste contexto, realizam eufemismo e tautologia em demasia. No presente escrito questionaremos coisas que muitos se negam a realizar. Buscaremos por desenvolver desdobramentos a fim de mostrar o que é e como está a Educação, e seu mantenedor funcional: o professor.

Certamente, este escrito talvez seja insanidade de nossa parte, mas sabemos perfeitamente das inquietações expostas da primeira à última página. Por vezes, não se esgota jamais qualquer iniciativa quando pensamos o conhecimento. Estas primeiras palavras por si mesmas não dizem nada; é necessário entender o todo do conjunto da pesquisa, ou como queiram, o todo do estudo, para enfim ter uma compreensão plausível desse conjunto.

O problema a ser abordado na presente investigação se atenta aos *discursos pedagógicos docentes* em sala de aula. Portanto, no cotidiano escolar; na relação entre educadores e educandos. Neste contexto, consideramos que os educadores ao ministrarem suas aulas, porém, não compreendendo o significado de *Ideologia*, se configuram como

---

<sup>1</sup> Utilizaremos as palavras *educador* e *docente* como termos sinônimos. Portanto, ao referirmos a ambos os vocábulos estaremos pensando nas duas expressões ao mesmo tempo. Já para "professor", estaremos declarando-o como distante do educador ou docente, isto é, como alguém limitado a cumprir simples funções burocráticas. Destarte, defendemos que Educador/Docente é distinto de Professor.

difusores de ideologias e geram a falta de consciência de suas *autonomias*. Esses educadores, nesta acepção, se transformam em simples professores. Com efeito, o não compreenderem a ideologia ou as ideologias - os educadores, transformados em professores, promovem a ausência da autonomia docente. Como uma espécie de teia de aranha muito bem traçada e de uma complexidade supostamente "incontestável" e planejada, a educação fora, ainda permanece e continuará sendo um modelo singular na e para a compreensão e decifração do comportamento humano, cujo mesmo (hábito humano) nos parece enigmático. E nossa preocupação se volta para o contexto da educação e do discurso docente.

Por meio do conhecimento de suas disciplinas (especialidades), os docentes alteram seus discursos pedagógicos envolvendo um diálogo outro e, decerto, engendrando sentenças diversas (estes docentes já não são mais educadores, pois foram transformadores em "professores"). Quer dizer, ao ministrarem as aulas, os "educadores-professores"<sup>2</sup>, seja no ensino da EJA ou no ensino regular, assim mesmo como no ensino público ou privado (desde a pré-escola ao ensino médio), buscam atingir interesses ideológicos exteriores à escola para além da sala de aula (muitos dos interesses são impostos, alguns outros são oriundos das vivências pessoais dos próprios docentes [seus ideais]). Sejam interesses conscientes ou inconscientes (manifestos ou latentes). Não obstante, os "educadores-professores" intentam por reforçar um conjunto de normas (públicas ou particulares/privadas) ou algo semelhante, assim acredita-se, não instruindo, mas "doutrinando" ou "adestrando" (domesticando) os discentes/educandos, conforme concepções alheias, das quais invisíveis e quase imperceptíveis, numa palavra: ocultas. Nesta acepção, a doutrinação ideológica acontece tanto por meio dos materiais didáticos ofertados pela política pública de governo e de Estado (com base nos planos de ensino e nos currículos oficiais), quanto por meio, assim entendemos, das falas dos "docentes-professores", os quais reproduzem os currículos oficiais. A ideologia, portanto, se aparelha especificamente no currículo, porém, é divulgado explicitamente e de modo parcial por meio das falas dos "educadores-professores". Quando isso acontece, por exemplo, o educador se transforma em professor. Alterando todo o processo educacional; como deveria ser: formar o homem. Quer dizer, fazendo o animal "homem" se transpor para além de animal-animal, se tornando "animal-homem". Sem, contudo, deixar de ser animal existencial (ao longo do texto veremos tal diferença entre educador/docente e professor e assim compreenderemos melhor o que até então só fora indicado).

---

<sup>2</sup> Educadores-professores são aqueles que atuam na educação de maneira confusa. Ou seja, já não são mais apenas educadores/docentes ou formadores, mas também "professores". Quer dizer, se vêem como educadores, mas atuam como simples professores. Mais adiante delinearemos uma sistematização da diferença entre um e outro para compreendermos melhor em seus pormenores o que estamos defendendo.

Por meio de seus discursos os docentes não visualizam as ideologias implantadas no currículo, e assim as ideologias se materializam. Tal ocorrência transpõe o educador para o campo professoral, transformando-o em "professor". Nos atentemos para isso. Isto é, o educador transformado em simples "professor". Como nos sugere Severino (1994, p. 11), é necessário nos atentarmos para a "significação ideológica do discurso pedagógico". E isso exige "vigilância crítica sobre o discurso ideológico" (p. 10). Em nosso caso, o discurso ideológico é aquele que permeia a educação. Eis nossa centralidade.

A tese da nossa investigação se caracteriza, ou melhor, se fixa nos discursos docentes e nas suas "relativas" ou supostas autonomias, especificamente por meio da ideologia do currículo "escolar" que lhe é apresentado<sup>3</sup>. Assim, se exige de nossa parte dialogar sobre ideologia, bem como sobre educação, currículo e autonomia docente. Para isso, é preciso construir ou arquitetar nossa orientação/argumentação com base em três autores principais: Althusser (e o conceito de ideologia), Michael Apple (e o significado de currículo) e José Contreras (abordando a autonomia docente); intermediando com o conceito de educação à partir de Durkheim; de sistema de ensino na perspectiva de Bourdieu, e da concepção de educação bancária de Paulo Freire, respectivamente. Não necessariamente seguindo essa ordem. Esse conjunto de autores apresentados nos servirá para fundamentar o núcleo da pesquisa: o quanto os "professores" estão envolvidos pela ideologia educacional e não possuem autonomias nas práticas "docentes". Pois para possuir autonomia docente, é preciso que o educador continue sendo educador; mas quando deixa de ser docente, ele se transforma em "professor". E realmente nenhum "professor" possui autonomia quanto à Educação.

Juntamente com esses autores mencionados anteriormente nos apoiaremos em outros tantos cujos mesmos reforçarão nossos argumentos. E nessa caminhada, observaremos o que todos eles tem de melhor a nos oferecer quanto à discussão educacional.

Para sermos mais explícitos, enunciaremos que a idéia de ideologia aqui adotada parte, em especial, das análises elaboradas e desenvolvidas por Althusser (1966, 1970). Em todo caso, suas contribuições no âmbito escolar institucional – a escola como aparelho ideológico de Estado (1970) – ampliam nossas argumentações. Seguindo essa lógica, nos apoiamos em Apple (em especial na obra *Ideologia e currículo*, de 1982), no que concerne ao currículo escolar e suas variantes no contexto social. Por vezes, a idéia de autonomia docente (a qual consideramos como sendo relativa, ilusória e aparente) será auxiliada por intermédio das noções e sistematizações desenvolvidas por Contreras (2012), especificamente na sua obra de

---

<sup>3</sup> Note-se que não estamos enfatizando suas formações - graduações - licenciaturas (cursos de Magistério).

referência *A autonomia de professores*. Obra esta em que o autor mostra as variadas alternativas para a autonomia "professoral". Muito embora afirmando que o "professor" possui uma autonomia aparente, relativa e ilusória. Em relação ao conceito de educação, Durkheim nos subsidiará com a ajuda da proposição freiriana de educação bancária (como já referido).

Como um todo, o presente estudo consiste numa análise em torno dos discursos dos educadores-professores e nas suas supostas autonomias descentralizadas (através do instrumental por eles utilizados), e, para tanto, se concentra nas abordagens dos autores anteriormente citados. Doravante, as demais referências nos auxiliarão na construção e no desenvolvimento dos nossos argumentos (já mencionados). Ou seja, os demais autores expostos ao longo do texto nos servirão como complementação supostamente "metodológica" para fundamentar com coerência a argumentação textual. Embora saibamos que muitos apresentem discursos divergentes e visões de mundo opostas uns aos outros (autores de distintas correntes de pensamento), bem como escreveram em contextos históricos diferentes, ao referi-los consideramos suas análises muito importantes para o momento atual no que respeita à educação e ao tema apresentado. Eis então, a razão para termos efetuado a consulta dos mesmos. A seleção dos autores e suas produções, assim como a coleta dos dados ou das informações aqui expostas foram intencionalmente buscadas.

No que concerne à legislação educacional, por exemplo, não iremos nos deter às mesmas, uma vez que nosso direcionamento visa simplesmente à teoria reflexiva em nível aparentemente "metodológico", e não à preocupação legislativa. Além disso, é essencial acrescentarmos que os dados aqui exibidos são aqueles no âmbito teórico reflexivo, isto é, não houve a intenção em coletar "dados estatísticos" oficiais ou algo similar (para esse intuito, seria necessário outro trabalho de investigação). Com isso, nos limitaremos a uma abordagem exaustiva apoiada em *indicadores sociais* referentes à educação. Além do mais, acrescentamos que para nós "dados oficiais" disponíveis não são confiáveis, pois quando os mesmos nos chegam são dados manipulados, já foram selecionados ou classificados. Portanto, não vemos, neste momento, real importância nos mesmos para esta pesquisa.

Exposto isto, ressalta-se que o plano geral se configura como um *Estudo Teórico*. Um estudo de reflexão crítica para com os educadores-professores, em especial, e a educação. O trabalho está dividido em três partes ou três momentos/capítulos concernentes ao desenvolvimento da pesquisa. E, no interior desses capítulos, acrescentamos sub-capítulos desenvolvendo melhor os nossos argumentos. Inicialmente (capítulo 1) os conceitos de *ideologia* (abrangendo o conceito de *aparelho ideológico de Estado escolar*) e de *educação*

se fazem presentes, porém, de forma breve (intermediada por outras discussões abrangendo os conceitos de escola, sistema de ensino, educador e professor, e currículo). Em seguida, se se discute como os educadores-professores ou simplesmente "professores" promovem ou difundem as ideologias que permeiam a educação (em muitas ocasiões inconscientemente). Logo após, se alcança o ponto em que as autonomias dos professores tornam-se, assim consideramos, algo "utópico", especificamente por meio dos instrumentos institucionalizados (currículos). Isto é, as autonomias, neste caso, inexistem enquanto *discursos pedagógicos* por meio do *currículo escolar*. Assim sendo, aquilo que os "professores" imaginam que lhes pertencem, em realidade os mesmos não dominam. Posto que ao difundir idéias alheias, conforme leis estabelecidas (em relação ao programa à ser seguido/aplicado: o currículo), por exemplo, os "docentes" - já transformados - se distanciam da perspectiva que lhes fornecem "independência" (especificação), que, por assim dizer, não mais lhes correspondem.

Na verdade, são as ideologias embutidas nos currículos que impossibilitam a autonomia dos educadores. De todo modo, a segunda parte do trabalho é um complemento da terceira parte. Não obstante, o significado de currículo (Apple) percorrerá os capítulos 2 e 3 de modo a complementar as noções de ideologia e de relativa autonomia docente. O capítulo 3 se constitui como o mais expressivo, por assim dizer, uma vez que trabalhará uma espécie de sistematização dos argumentos referentes aos capítulos anteriores. As concepções de ideologia permeará todo o trabalho. Que dizer, além das ideias de Althusser expostas no capítulo 1, outras variantes de ideologia estarão presentes nos capítulos 2 e 3.

Portanto, é nos limites desse conjunto apresentado que delinearemos uma *investigação introdutória e interpretativa* (sucinta) buscando contribuir para novas reflexões no que tange à educação e aos discursos pedagógicos docentes. Com efeito, se envolver para além dos discursos pedagógicos docentes e suas autonomias torna-se um desafio.

## CAPÍTULO 1

### IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Como premissa inicial, discutiremos o significado de ideologia em Althusser (1966, 1970) e suas relações com o social. Embora tenhamos conhecimento de que essa concepção seja muito complexa, acreditamos que tal abordagem não nos impossibilitará de seguirmos discutindo-a. Desde já diremos: ideologia é um conjunto de idéias escondidas, ou melhor, um conjunto de idéias existentes mas ocultas ou não tão visíveis quanto parece. São idéias ocultas, quase uma espécie de mensagem subliminar. Ou seja, a ideologia mostra sua face se escondendo, e se oculta mostrando-se (algo explícito e implícito simultaneamente). A ideologia é uma penumbra. Algo muito bem determinado, mas sua visualização consolidada e mental é uma espécie de nevoeiro. Portanto, de muito difícil percepção.

Inicialmente, como pressuposto básico, após um breve indício do significado de ideologia, perguntemos desde já: o que é ideologia e o que é educação? Bem entendido, já indicamos preliminarmente o que é ideologia. Por vezes, acompanhemos o significado de ideologia em Althusser (1966, 1970) para logo após compreendermos melhor o significado de educação aqui empregado (e suas variantes: elementos que a envolve).

Se o conhecimento, como nos é apresentado, parte da investigação científica e é comprovado porque permite experimentos, devemos considerar que "não somente a ideologia precede toda ciência, mas de que se perpetua depois da constituição da ciência e apesar de sua existência" (ALTHUSSER, 1966, p. 18). Quer dizer, a ideologia está em toda parte. E na história do homem como ser social, ou seja, desde há muito "constatamos que a ideologia manifestava sua existência e seus efeitos não apenas no terreno de suas relações com a ciência, mas também num domínio infinitamente mais vasto: o da sociedade inteira" (Idem, 1966, p. 18). Com isso, "a *ideologia* implica uma dupla relação: com o conhecimento de um lado, com a sociedade de outro" (Idem, 1966, p. 18, grifo do autor). Decerto, "um conjunto de representações e crenças religiosas, morais, jurídicas, políticas, estéticas, filosóficas etc., [...] formam o que se chama o "nível" da *ideologia*" (Idem, 1966, p. 19, grifos do autor). Não obstante, enfatizemos que

as *representações* da ideologia se referem ao mundo no qual os homens vivem, à natureza e à sociedade, e à vida dos homens, às suas relações com a natureza, com a sociedade, com a ordem social, com

os outros homens e com suas próprias atividades, inclusive à sua prática econômica e à sua prática política (ALTHUSSER, 1966, p. 19, grifos do autor).

Contudo, soma-se que "estas representações não são *conhecimentos verdadeiros* que representam o mundo" (ALTHUSSER, 1966, p. 19, grifos do autor). Mas certamente podem conter *elementos* de conhecimento, mas sempre integrados e submetidos ao *sistema* de conjunto destas representações, que é, em princípio, "um sistema orientado e falseado, um sistema regido por uma *falsa concepção* do mundo ou do domínio dos objetos considerados" (Idem, 1966, p. 19, grifos do autor). E isto, de modo simples, constitui a ideologia. Ou dito por metáfora: a ideologia é uma espécie de óculos que temos atrás dos olhos (ou por trás dos olhos). Na verdade, a ideologia é a retina dos olhos. Assim sendo, ao encarar a realidade, por exemplo, não conseguimos ver nossos próprios óculos, mas são eles que nos permitem "enxergar" essa realidade. A ideologia, portanto, é esse conjunto de ideias incutidas em nossas mentes e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes em relação ao mundo.

Bem entendido, "assim como os homens nascem "animais econômicos" e "animais políticos", pode-se dizer que eles nascem também "animais ideológicos"" (ALTHUSSER, 1966, p. 19). E no contexto da história humana, pode-se considerar que a *religião* foi a "primeira forma geral da ideologia" (Idem, 1966, p. 20). Ou, porque não dizer que a religião é a cultura imaterial mais antiga da humanidade. Decerto, "a ideologia aparece assim como certa *representação do mundo*, que liga os homens às suas condições de existência e os homens entre si na divisão de suas tarefas e na igualdade ou desigualdade de sua sorte [espécie]"<sup>4</sup> (Idem, 1966, p. 20, grifos do autor).

Para Althusser (1966), parafraseando-o, se representarmos a sociedade segundo a metáfora clássica de Marx, ou seja, a sociedade como um edifício, uma construção onde uma *superestrutura* jurídico-política, elevada sobre a infraestrutura da base, sobre os fundamentos econômicos, devemos dar à ideologia um lugar muito particular:

para compreender sua eficácia, é necessário situá-la na *superestrutura* e dar-lhe uma relativa autonomia em relação ao direito e ao Estado – mas ao mesmo tempo para compreender sua forma de presença mais geral, há de considerar que a ideologia se introduz em todas as partes do edifício e constitui esse *cimento* de natureza particular que assegura o ajuste e a coesão dos homens em seus papéis, suas funções e suas relações sociais (ALTHUSSER, 1966, p. 20, grifos do autor).

De fato, vê-se que a ideologia impregna, influencia ou abrange todas as atividades do homem, inclusive sua prática econômica e sua prática política; a ideologia está presente nas

---

<sup>4</sup> Nesta primeira parte (capítulo 1), os colchetes são acréscimos nossos para melhor situar o leitor.

atitudes em relação ao trabalho, aos agentes da produção, às restrições da produção, na idéia que o trabalhador faz do mecanismo da produção; está presente nas atitudes e nos julgamentos políticos, no cinismo, na boa consciência, na resignação ou na revolta e outras coisas mais; governa as condutas familiares dos indivíduos e seus comportamentos para com os outros homens, sua atitude em relação à natureza, seu julgamento sobre o "sentido da vida" em geral, seus diferentes cultos (Deus, o príncipe, o Estado entre outras coisas).

A ideologia está presente em todos os atos e gestos dos indivíduos a tal ponto que é *indiscernível a partir de sua "experiência vivida"*, e que todas as análises imediatas do "vivido" estão profundamente marcadas pelos temas da evidência ideológica. Quando [o homem indivíduo] acredita ver com a percepção pura e desnuda da própria realidade ou com uma prática pura, o indivíduo (e o filósofo empirista) está, na realidade, vendo [a realidade] com uma percepção e uma prática impuras, marcadas por invisíveis estruturas da ideologia; como não *percebe* a ideologia, toma sua percepção das coisas e do mundo pela percepção das "coisas mesmas", sem notar que esta percepção não lhe é dada senão sob o véu das formas insuspeitadas da ideologia, sem notar que está de fato recoberto pela invisível percepção das formas da ideologia (ALTHUSSER, 1966, p. 20, grifos do autor).

Com efeito, "consideramos a ideologia o processo pelo qual se inverte a realidade" (GUARANÁ, 1986, p. 184). Ou seja, o procedimento onde as coisas demonstram ser mas não são. E não são quando demonstram ser; confundindo o processo em análise real. Decerto, assim consideramos, *a ideologia é um princípio*. Uma realidade oculta; um mito-real não demonstrável em sua essência.

Além disso, ressaltamos que "a ideologia do poder não apenas *opaciza* a realidade mas também nos torna *míopes* para ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos" (FREIRE, 2013, p. 32, grifos do autor). É aqui, com efeito, onde reside o primeiro caráter essencial da ideologia: como todas as realidades sociais, ela só é inteligível por toda sua *estrutura*; conforme nos orienta Althusser (1966). A ideologia comporta representações, imagens, sinais etc., mas esses elementos considerados cada um isoladamente, não fazem ou não constituem a ideologia. No mais, se diz em relação a ideologia, que

é seu *sistema*, seu *modo de se dispor e de se combinar* que lhes dá seu sentido; é sua *estrutura* que a determina em seu sentido e sua função. Na medida em que a *estrutura* das relações de produção e os mecanismos da vida econômica produzidos por ela não são imediatamente *visíveis* para os agentes da produção, da mesma forma a *estrutura* e os mecanismos da ideologia não são imediatamente

visíveis para os homens que lhe estão submetidos (ALTHUSSER, 1966, pp. 20, grifos do autor).

Sendo assim, os homens não percebem a ideologia de sua representação do mundo como *ideologia*, não *conhecem* nem sua estrutura nem seus mecanismos; *praticam* sua ideologia (como se diz de um crente que pratica sua religião ou de um militante político), mas não a *conhecem*.

Em razão de estar determinada por sua *estrutura*, a ideologia excede, supera e transcende como realidade todas as formas nas quais é vivida subjetivamente por tal ou qual indivíduo; é por esta razão que ela não se reduz às formas individuais nas quais é vivida; "*é por isso que [ela] pode ser objeto de um estudo objetivo*. É por esta razão de princípio que podemos falar da natureza e da função da ideologia e estudá-la (ALTHUSSER, 1966, p. 21, grifos do autor). Ademais, é necessário dizer que "a forma superior da teorização da ideologia é a *filosofia*, cuja grande importância constitui o laboratório da *abstração teórica* proveniente da ideologia, mas tratada por ela mesma como teoria" (Idem, 1966, p. 21, grifos do autor). Quer dizer, com isso se tem a Filosofia como a "teoria da prática científica real" (Idem, 1966, p. 21).

Para tanto, "a ideologia não se reduz à sua expressão *teórica*, a qual não é geralmente acessível a um pequeno número de homens, mas existe nas grandes massas sob uma forma não-refletida teoricamente, que a estende muito além de sua forma teorizada" (ALTHUSSER, 1966, p. 22, grifo no original). Isto é,

a função da ideologia não é inteligível, nas sociedades de classes, mas sobre a base da existência das classes sociais. Numa sociedade sem classes quanto numa sociedade de classes, a ideologia tem por função assegurar a *união* dos homens entre si no conjunto das formas de sua existência, à *relação* dos indivíduos com as tarefas que a estrutura social lhes fixa. Numa sociedade de classes, porém, esta função é *dominada* pela forma que assume a divisão do trabalho na diferenciação dos homens em *classes antagônicas*. Nos damos conta, então, de que a ideologia está destinada a assegurar a coesão das relações dos homens entre si e dos homens com suas tarefas na estrutura geral de exploração de classe, que predomina sobre todas as outras relações (Idem, 1966, p. 22, grifos do autor).

Em outros termos, a "ideologia é uma teoria (conjunto de princípios entre si coerentes) que pretende justificar uma prática (geralmente socioeconômica)" (MOREIRA, 2012, p. 79). Mas é também uma prática. Não obstante, para Althusser

A ideologia está então destinada, *acima de tudo*, a garantir dominação de uma classe sobre as outras e a exploração econômica que lhe assegura sua preeminência, fazendo os explorados a aceitarem [sua

condição de explorados] como baseada na vontade de Deus, na "natureza" ou no "dever" moral etc., sua própria condição de explorados (ALTHUSSER, 1966, p. 22, grifos do autor).

Mas a ideologia não é apenas, como nos diz Althusser, uma "bela mentira" (ALTHUSSER, 1966, p. 22), inventada pelos exploradores para manter [em seus limites] os explorados e enganá-los [iludi-los]:

"é útil *aos indivíduos da classe dominante* para se reconhecerem como sujeitos da classe dominante, para aceitarem como "desejada por Deus", como fixada pela "natureza", ou inclusive como assinalada por um "dever" moral à dominação que eles exercem sobre os explorados; lhes é útil, pois, ao mesmo tempo serve também para eles como laço de coesão social, *para se comportarem como membros de uma mesma classe*, a classe dos exploradores (Idem, 1966, p. 22, grifos do autor).

A "bela mentira" da ideologia tem, portanto, um duplo uso: exercer sobre a consciência dos explorados para fazer-lhes aceitar como "natural" sua condição de tais; atua também sobre a consciência dos membros da classe dominante para lhes permitir exercer como "natural" sua exploração e dominação. Com efeito,

a ideologia é, nas sociedades de classes, uma representação do real, mas *necessariamente falseada*, dado que é necessariamente orientada e tendenciosa; e é tendenciosa porque seu fim não é oferecer aos homens o *conhecimento objetivo* do sistema social em que vivem, mas ao contrário, oferecer-lhes uma representação mistificada deste sistema social para mantê-los em seu lugar no sistema de exploração de classe (Idem, 1966, p. 22, grifos do autor).

Deste modo pode-se adicionar que "a ideologia é, numa sociedade de classes, necessariamente deformante e mistificadora, porque é produzida às vezes como deformante pela opacidade da determinação pela *estrutura* e pela existência da divisão de classes" (ALTHUSSER, 1966, p. 22-23, grifo do autor). Além disso, devemos considerar que, como representação do mundo e da sociedade, a ideologia é necessariamente

uma representação *deformante e mistificadora* da realidade em que os homens devem viver, uma representação destinada a fazê-los aceitar em sua consciência e em seu comportamento *imediatos*, o lugar e o papel que lhes impõe a estrutura desta sociedade (ALTHUSSER, 1966, p. 23, grifos do autor).

Se se compreende que a ideologia ofereça aos homens certo "conhecimento" de seu mundo - ou melhor, ao permitir-lhes um certo "reconhecimento" em seu mundo, lhes proporcione um certo "reconhecimento" - mas ao mesmo tempo não os introduza senão ao seu desconhecimento. Althusser, com sensatez nos adverte categoricamente para o seguinte:

"*Alusão-ilusão* ou *reconhecimento-desconhecimento*; tal é pois, do ponto de vista de sua relação com o real, a ideologia (ALTHUSSER, 1966, p. 23, grifos do autor). Afinal,

Marx mostrou que "*as idéias dominantes são as idéias da classe dominante*". Esta simples frase nos põe no caminho para compreendermos que, assim como em uma sociedade de classes (ou várias classes) dominante e classes dominadas, existe também uma ideologia dominante e ideologias dominadas (Idem, 1966, p. 23, grifos no original).

Portanto, é fundamental considerar o que se segue:

não devemos perder de vista que, no caso do modo de produção capitalista, estas ideologias pequeno-burguesa e proletária são ideologias *subordinadas*, e são sempre elas, mesmo no protesto dos explorados, as ideias da classe dominante (ou ideologia burguesa) que predominam (Idem, 1966, p. 23, grifo no original).

Buscando apoiar sua teoria sobre a ideologia em Marx e Engels, Althusser em seu texto *Aparelhos ideológicos de Estado* nos afirma: "A ideologia não tem história" (ALTHUSSER, 2007, p. 82). Para ele, "a ideologia é concebida como pura ilusão, puro sonho, ou seja, nada. Toda a sua realidade está fora dela" (Idem, 2007, p. 83). Tanto quanto possível, "é neste sentido que, na *Ideologia alemã*, a ideologia não tem história<sup>5</sup>, uma vez que sua história está fora dela, lá onde está a única história, a dos indivíduos concretos etc..." (Idem, 2007, p. 83, grifos do autor). Neste contexto, mesmo parecendo paradoxal, pode-se acrescentar: "o que aparentemente ocorre fora da ideologia [...] ocorre na *realidade da ideologia*" (Idem, 2007, p. 97, grifos nossos). O que nos faz afirmar, em suma, que "*a ideologia não possui um exterior* (para si mesma) mas que ao mesmo tempo *ela é exterioridade* (para a ciência e para a realidade)" (Idem, 2007, p. 98, grifos nossos). Com efeito, Althusser ainda associa ou aproxima sua afirmativa com uma proposição de Sigmund Freud quando este último afirma que *o inconsciente é eterno*, atemporal, ou seja, não tem história. Para Althusser, então, "*a ideologia é eterna*" (Idem, 2007, p. 85, grifos do autor).

Conforme Althusser, "a ideologia é uma "representação" da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (ALTHUSSER, 2007, p. 85). Deste modo, o referido autor apresenta duas teses sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia. Uma sob a forma imaginária e outra sob a forma material. A *Tese I* apresentada por Althusser se refere a citação anterior (ideologia como representação = imaginário), em que coloca a ideologia como uma concepção de mundo ou "visão de mundo" (*Weltanschauung*).

---

<sup>5</sup> Ver Marx e Engels (*A ideologia alemã*), 2015, p. 94. Consultar as referências.

Certamente, as concepções de mundo "são em grande parte imaginárias, ou seja, não correspondem à realidade" (Idem, 2007, p. 86).

Portanto, admitindo que elas não correspondem à realidade e que então elas constituem uma ilusão, admitimos que elas se referem à realidade e que basta "interpretá-las" para encontrar, sob a sua representação imaginária do mundo, a realidade mesma desse mundo (ideologia = ilusão/alusão) (ALTHUSSER, 2007, p. 86).

Assim, "interpretando a transposição (e inversão) imaginária da ideologia, concluímos que nas ideologias "os homens representam-se, de forma imaginária, suas condições reais de existência"" (ALTHUSSER, 2007, p. 86). Nesta acepção, indaguemos porque os homens necessitam dessa transposição imaginária para suas realizações? Apenas o homem faz ideologias ou as promove e as dissemina, indubitavelmente; portanto, *o homem é um ser ideológico*. Ou mais precisamente: "o homem é por natureza um animal ideológico" (Idem, 2007, p. 94). Ou como já referido: os homens são "animais ideológicos"" (ALTHUSSER, 1966, p. 19). A *Tese II*, apresentado por Althusser, por sua vez, propõe que "a ideologia tem uma existência material" (ALTHUSSER, 2007, p. 88). E, não obstante, "*uma ideologia existe sempre em um aparelho* e em sua prática ou práticas. Esta existência é material" (Idem, 2007, p. 89, grifos nossos). Neste sentido, portanto, a ideologia precisa da materialidade além do engendramento psíquico para se constituir, e isso se efetiva, em nosso caso específico, na escola por intermédio do "currículo oficial", bem como por meio dos discursos dos professores realizando uma fusão do imaginário e da materialidade (escola como aparelho ideológico de Estado, segundo o pensamento althusseriano). Lembremos que para Althusser a ideologia é igual "a relação imaginária com as relações reais" (Idem, 2007, p. 89). Diremos, então, "que esta relação imaginária é em si mesma dotada de uma existência real" (Idem, 2007, p. 90).

Deveras, após uma breve apresentação, por assim dizer, das duas formas de ideologias aqui expostas (imaterial e material), Althusser enuncia as duas teses de forma simultâneas: "1 - só há prática através de e sob uma ideologia. 2 - só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito" (ALTHUSSER, 2007, p. 93). Portanto, "a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos" (Idem, 2007, p. 93). Assim sendo, Althusser considera que "só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos. Ou seja, a ideologia existe para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito; isto é, pela *categoria de sujeito* e de seu funcionamento" (Idem, 2007, p. 93, grifos do autor). Com efeito, "toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos" (Idem, 2007, p. 96). E "o efeito característico da ideologia [é] impor" (Idem, 2007, p. 94). Em síntese, a "*ideologia ou forma de consciência social*"

(ALTHUSSER, 1966, p. 19, grifos do autor), pode ser considerada como uma das muitas manifestações humanas na existência real e concreta.

De certo modo, "a ideologia exprime a maneira pela qual os homens vivem os modos de relacionamento entre si, assim como os modos de relacionamento que mantêm em suas condições de existências (CAPALBO, 1978, p. 41). Em suma, a ideologia "trata-se de símbolo *apenas*, em oposição à coisa mesma. Imagem dentro de um espelho que não tem dentro, por isto ilusão. Apenas um símbolo, e além disto, *invertido*: reflexo obscuro em água turva, imagem ao fundo da câmara fotográfica, eco" (ALVES, 1985, p. 55, grifos do autor). Conseqüentemente, ao lado da ideologia há a alienação que não se distancia jamais. Alienação, por vezes, é identificada aqui por nós - de modo muito simples - como "um estado no qual a pessoa não tem consciência do que está acontecendo no mundo em que vive" (ALVES, 2005, p. 56). Noutras palavras, *a alienação é a "perda da própria identidade, diluição no outro estranho a si"* (SEVERINO, 1994, p. 117, grifos nossos).

### ***Sobre a Escola e o sistema de ensino/sistema escolar***

Buscando compreender as idéias de *Aparelho Ideológico de Estado (AIE)* assinalado por Althusser (1970), há de salientar o *AIE escolar*, especificamente. - Pois, para este autor, "a Escola e as religiões "adestram" por métodos apropriados de sanções, exclusões, seleção, etc." (ALTHUSSER, 1970, p. 14; 2007, p. 79). Ainda mais: no *concerto* [musical] da ideologia, a música silenciosa neste cenário "se trata da escola" (ALTHUSSER, 1974, p. 43). Não obstante, a escola (aqui podemos abranger a educação, a pedagogia, o ensino, a didática, por exemplo) "exige apenas submissão. O único objetivo é adestrar à forma e à matéria" (STIRNER, 2001, p. 77). Como se pode observar, a escola certamente torna-se vítima da "contaminação ideológica" (SEVERINO, 1986, p. 45). Por vezes, sabemos que a ideologia em sua essência é uma "linguagem entre os homens" (WERNECK, 1984, p. 41); é uma linguagem humana. Em nosso caso específico, portanto, advertimos que "o problema básico da educação chama-se *professor*" (SILVA, 1998, p. 02, grifo do autor). Isto, para o nosso caso específico. Uma vez que nosso debate orbita em torno de um núcleo central: o professor. Embora saibamos do complexo (educacional, numa palavra, cultural) que o envolve por inteiro.

Dando seqüência a nossa análise e considerando as instituições como *Aparelhos de Estado*<sup>6</sup>, Althusser nos sugere que "o Aparelho (repressivo) do Estado, pertence inteiramente ao domínio público", enquanto "a maior parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (em suas aparentes dispersões) remete ao domínio privado" (ALTHUSSER, 2007, p. 69). Eis o caso da escola ou escolas, que para Althusser é um AIE (*Aparelho Ideológico de Estado*) e atua em detrimento do particular, dos interesses privados, sejam estas escolas públicas ou não, elas funcionam como instrumentos sociais alheios a elas mesmas. No nosso caso em particular, o currículo "oficial" utilitário e a submissão ao mesmo por parte do corpo docente e sua bárbara difusão, causa a não autonomia docente. Em poucas palavras: "o AIE não é imediatamente visível" (Idem, 2007, p. 69). Se insere na sociedade de forma camuflado e muitas vezes fingindo não existir. Mas existe efetivamente.

Althusser singularmente indaga: "o que se aprende na escola?" (ALTHUSSER, 2007, p. 57). O mesmo nos diz "que aprende-se na escola as "regras" do bom comportamento" (Idem, 2007, p. 58), as conveniências sociais, em suma, a submissão às normas estabelecidas. Sendo assim, entendemos que a escola se tornou um templo de devotamento, de culto inquestionável quanto à "educação" (o sistema escolar em si se tornou uma religião e a escola um local quase que "sagrado")<sup>7</sup>. Como sugerido, os professores não sabendo o significado de ideologia, falsamente ou ilusoriamente pensam que possuem autonomia em suas práticas legais nas salas de aulas (ou dentro das unidades escolares). Alimentando ou reforçando as representações ideológicas implantadas no sistema de ensino. Para tanto, Althusser nos aponta que alguns professores "em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam" (Idem, 2007, p. 79). Por vezes, "são uma espécie de heróis" (Idem, 2007, p. 79). Conquanto,

eles são raros<sup>8</sup>, e muitos (a maioria) não tem nem um princípio de suspeita do "trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e

---

<sup>6</sup> Albuquerque (2007) nos sugere que o ARE (*Aparelho Repressivo de Estado*) remete aos efeitos do poder, enquanto o AIE (*Aparelho Ideológico de Estado*) remete aos efeitos do saber. Ver Albuquerque, p. 29. Para Althusser, "todo Aparelho do Estado, seja ele repressivo ou ideológico, 'funciona' tanto através da violência como através da ideologia" (ALTHUSSER, 2007, p. 70). Entretanto, com uma reduzida diferença: o aparelho repressivo funciona predominantemente por meio da violência; secundariamente através da ideologia. Já o aparelho ideológico funciona principalmente por meio da ideologia, e logo após por intermédio da repressão (p. 70). Por conseguinte, "os aparelhos ideológicos de Estado" [...] "apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas" (ALTHUSSER, 2007, p. 68).

<sup>7</sup> Vê-se que há uma profunda confusão entre educação e escolarização.

<sup>8</sup> Podemos aqui considerar o seguinte: "professores há muitos; mestres, dignos desse nome, raros o são" (GUSDORF, 1970, p. 10). Em outras palavras, *professores* como aqui estamos defendendo, são simples *profissionais*, enquanto *mestres* são os educadores e docentes. Doravante, utilizaremos tais termos - educadores e docentes - como sinônimos, apesar de suas distinções conceituais.

engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos) (ALTHUSSER, 2007, p. 80).

Uma vez exposto uma rápida representação de como alguns educadores atuam simultaneamente no sistema educacional, os ideólogos do currículo escolar de Estado<sup>9</sup> vêem as escolas como instituições neutras no que se refere às políticas de administração social pública. Discordamos dessa afirmação, posto que a escola não é ingênua nem mesmo neutra no exercício prático como agente público jurídico voltado para o saber. Nesta acepção, a Universidade e a *escola* se tornaram "não mais instrumentos do saber, mas máquinas de sujeição ideológica" (ALBUQUERQUE, 2007, p. 17). Algo que nos soa habitual; mas para muitos, soa estranho; mas realmente isso acontece, ou seja, a Universidade e a escola tornaram-se meios eficazes para atingir fins específicos, principalmente à partir da década de 1990 com o advento de neoliberalismo econômico e político exacerbado.

Para Bourdieu (2007), no entanto, "o sistema escolar... segundo a ideologia da "escola libertadora"... é um dos fatores mais eficazes de conservação social" (BOURDIEU, 2007, p. 41). Não obstante, Bourdieu explicita que *a escola é conservadora*, mantém enraizado o passado de uma elite dominadora, resiste à inovação no sentido de ceder espaço às camadas inferiores da sociedade. Neste contexto, nos diz Bourdieu, todo sistema escolar é injusto, posto que, apesar de proclamar ideais democráticos, "protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilegiados" (Idem, 2007, p. 53). E tratando todos os educandos como iguais, por mais desiguais que sejam, "o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura" (Idem, 2007, p. 53), ignorando tais desigualdades em detrimento dos privilégios daqueles mais favorecidos. Nisso, a "igualdade formal" por meio da prática pedagógica, serve como máscara para as desigualdades reais do mundo. Em síntese: "a escola favorece os mais favorecidos" (BOURDIEU, 1966, p. 338). Contudo, absurdamente "o sistema escolar define educação como sendo escolarização" (REIMER, 1975, p. 87). Quanto a isso, é preciso termos em mente o seguinte: "não podemos confundir "educação" e "escolaridade""<sup>10</sup> (ILLICH, 1971, p. 191). Assim como é necessário não confundir "educação" com "alfabetização". A alfabetização é um dos elementos do processo da

<sup>9</sup> Os idólatras do Estado e dos Partidos políticos. Os intelectuais que contribuem para a formação da "pseudocultura". São os oportunistas da moda do momento. Só visam tão somente os seus interesses e das instituições que defendem. Os ideólogos dos currículos são aqueles que planejam os currículos a serem implantados do sistema educacional (sistema de ensino). São intelectuais institucionalizados. Recebem verbas para isso, sem, contudo, pensar realmente na "Educação".

<sup>10</sup> Como simples diferenciação, diremos que *Educação* se configura como formação do ser humano, introdução de uma cultura e numa cultura para o desenvolvimento psíquico e físico do ser do homem, em vários aspectos. Já *escolarização* de limita ao adestramento, instrução, domesticação estabelecido dentro de uma escola, o, por assim dizer, numa ou em várias unidades de ensino. Ora, esta última colocação não é educação, mas desvirtualização, distorção do real, numa palavra, escolarização. Já mostramos indícios dessa confusão.

educação. Devemos frisar que tal situação é problemática. Reconhecemos. Para tanto, o objeto da educação, assim consideramos, consiste na "identificação dos elementos culturais" (SAVIANI, 1991a, p. 22), de forma ampla. E não direcionada apenas para a identificação técnica e instrumental do mundo.

"A escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legítima" (BOURDIEU, 2007, p. 58). Certamente, a escola exerce uma função mistificadora: o mito da escola libertadora. Quando, na realidade a *escola* não liberta, mas conserva, encarcera, aprisiona (escraviza). Possibilita a busca por liberdade, mas não liberta. A *educação*, sim, liberta, não a escola. Vê-se então que os estudiosos (muitos que dialogam sobre educação e escola) utilizam escola como sinônimo de educação. Por conseguinte, devemos frisar que ambos os termos possuem conotações distintas. Em suma, "a escola exclui como sempre" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992, p. 73).

Uma vez que não temos escolhas vivendo numa sociedade supostamente "democrática"; na realidade a sociedade humana atual é perversa, numa palavra, fascista, porém, camuflada de democrática. Promove a destruição das tradições em nome do "moderno", em nome da "democracia". Neste sentido, pode-se dizer que vivemos o tempo todo aquilo que Bourdieu denominou de violência simbólica. Os sistemas simbólicos exercem uma poderosa influência na sociedade. E suas violências são camufladas pela *ideologia*. Neste contexto, portanto, cada grupo só visa seus próprios interesses, seus privilégios. Deixando às margens os demais agrupamentos humanos. Vivemos desde há muito a época do partidarismo. Um narcisismo pelo poder político, econômico e cultural. Eis, por exemplo, o porque da não unidade educacional. Ou seja, existem na educação duas ideologias específicas em jogo, das escolas ou do ensino público e das escolas ou do ensino privado/particular. Sem contar com a ideologia das Universidades ou do ensino superior: em que muitos jamais terão acesso efetivamente.

Na perspectiva de Bourdieu (2014), "a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 248). Com isso, em nossa perspectiva, claro, a função ideológica do sistema de ensino é ocultar as divisões de classes (conforme nos deixa explícito Bourdieu e Passeron). Contudo, nota-se que "no conjunto da obra de Bourdieu, prevalece, então, o argumento de que o sistema escolar, predominantemente, reproduz e legitima os privilégios sociais" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 120). Dando ênfase a idéia de sistema escolar como legitimador das classes sociais (antagonismo sócio cultural). Colocando o sistema

escolar como legitimador da estratificação social. Conquanto, não podemos esquecer, é fato, que "o tecido social é estratificado, hierarquizado" (SEVERINO, 1994, p. 72).

De certo, "a escola é uma incorporação, histórica e estrutural, de formas de cultura que são ideológicas" (GIROUX, 1992, p. 82). Embora isso esteja dentro da própria escola, poucos são os que percebem tal situação<sup>11</sup>. "A educação formal não é ideologicamente inocente" (Idem, 1992, p. 83), nos adverte Giroux. Assim como a educação informal também não é ingênua. A escola, como já nos referimos, é um aparelho ideológico de Estado, e "sua autonomia (se é que é aceita) é relativa, muito pequena e no final o processo desemboca na reprodução" (ALVES, 1985, p. 62). Eis então, o porque de a escola ser conservadora: apenas reproduz, repete, imita. Muito dificilmente cria ou produz. Uma vez que a escola e o sistema de ensino, grosso modo, tenta impor que o trabalho material é o único aceito dentro da sociedade, e assim viabiliza a implantação de escolas técnicas com a intenção de angariar ou "formar" trabalhadores para o preenchimento das vagas "inferiores" no mercado de trabalho; exatamente disseminando a divisão de classes. Ora, o trabalho não-material ou o trabalho imaterial também tem sua importância. Mas os discursos dos professores são aqueles estabelecidos no currículo ou nos planos de educação: trabalhar para uma profissão visível e manual (exploração de mão-de-obra dos menos favorecidos socialmente). Os anseios dos estudantes não estão apenas visando o descrito, os mesmos também pensam - mesmo sem saber - nas profissões da superestrutura; eles possuem subjetividades. Mas o "currículo oficial" aponta para a base da pirâmide social, ou mais precisamente, o currículo os direcionam para a infraestrutura ideológica. Deixando os mais altos cargos à aqueles que possuem acúmulo de capital cultura e social (de acordo com as observações desenvolvidas por Bourdieu, 2007).

Quanto a isso, diz-se que

o ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência - novamente, como tudo em educação - define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade (CONTRERAS, 2012, p. 36).

Não obstante, "a escola é uma *instituição* cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 1991a, p. 22, grifo nosso). Todavia, é preciso esclarecer tal afirmação. Isto é, saber sistematizado não se refere à qualquer saber. "Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber

---

<sup>11</sup> Esses poucos são aqueles que resistem a imposição ideológica no momento de suas práticas: os educador formadores de cultura que possuem consciências críticas. E não meros expectadores assistindo as coisas acontecerem como que anestesiados ou como os que já desistiram da luta.

sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (Idem, 1991a, p. 22). Sendo assim, "é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo" (Idem, 1991a, p. 23). Este saber sistematizado é o saber ou o conhecimento que vem das Universidades. Para o "povo", apenas e tão somente à marginalidade, dizíamos, para o povo o que lhe resta é que o mesmo não decide nada em relação à educação. O conhecimento que recebe advém dos escalões da superestrutura, muitos dos quais nunca estiveram numa unidade escolar. Portanto, Universidade e escola apesar de estarem próximas (pois orbitam em torno do ensino, numa palavra: da educação), na realidade, estão distantes uma da outra. Os padrões curriculares e de ensino (pedagogias e didáticas), bem como o "saber científico" a serem aplicados são elaborados fora da escola (saber escolar). Em muitos casos, são elaborados nos laboratórios das Universidades ou nos gabinetes dos políticos. E tem aprovação dos próprios acadêmicos ou representantes legais universitários que os legitimam.

### *Educadores/docentes e professores*

Como já apontado, aqui delinearemos a breve distinção entre Educador e Professor. Com efeito, para o nosso propósito, as crônicas de Rubem Alves nos auxiliarão singularmente. Para tanto, o referido autor sublinha muito bem, a nosso ver, a diferenciação entre Educador e Professor. E compartilhamos das mesmas concepções. Mesmo sabendo das resistências ou hesitações às nossas colocações, mesmo assim as defendemos.

Para Rubem Alves (1985, p. 11), parafraseando-o, *Professor* é profissão, enquanto *Educador* é vocação. Intermitentemente educadores são confundidos com professores. Aqui propomos suprir tal confusão, equívoco ou dificuldade de uma problemática não tão fácil de se realizar. Mas não recuaremos diante de tamanha complexidade apresentada como um árduo desafio e uma questão um tanto labiríntica. Categoricamente Rubem Alves nos diz que

*professores* são habitantes de um mundo diferente, onde o "educador" pouco importa, pois o que interessa é um "crédito" cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo professores são entidades "descartáveis" (ALVES, 1985, p. 13, grifo do autor).

Além disso, podemos acrescentar que "de *educadores* para *professores* realizamos o salto de pessoa para funções" (ALVES, 1985, p. 13, grifos do autor). Deixamos de ser humanos, ontologicamente falando, para sermos "humanos" mercadológicos, simples objetos funcionais.

*O professor... é funcionário* de um mundo dominado pelo Estado<sup>12</sup> e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. *Freqüentemente o educador é um mau funcionário*, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição (ALVES, 1985, p. 14-15, grifos do autor).

E para o nosso objetivo, acrescentemos que os educadores transformados em professores desempenham uma "mentalidade estatal", do qual o Estado "instrumentaliza as instituições de ensino para seu próprio proveito" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 38). Em virtude disso, os professores se distanciam em demasia dos educadores. Uma vez os professores atuam em função daquilo no qual foi condicionado: instrumento de manipulação do Estado, do sistema ou do regime vigente ou em voga.

O Ensino e a Educação são coisas imponderáveis, no dizer de Rubem Alves. Coisas que não podem ser totalmente controladas. Todavia, parcialmente são muito bem controladas desde há muito tempo. Certamente, todos nós "somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores" (ALVES, 1985, p. 18). Quando de sermos um sou o outro, inevitavelmente.

Do ponto de vista intelectual *a-partidário*, Rubem Alves pergunta sutilmente: "porque nos tornamos animais domésticos?" (ALVES, 1985, p. 21). Podemos sustentar que os donos do "poder" nos castram e nos mutilam sempre. Não é fantasia dizer, mas um professor é um funcionário de uma instituição, demolindo mundos, servindo como peça no aparelho ideológico de Estado. Um educador, por sua vez e ao contrário, é um fundador de mundos atuando para a emancipação humana, efetivamente. Nossa discussão se envereda numa caminhada complicada, mas busca por testemunhar a anestesia em que se encontra o educador e a educação. Conforme Rubem Alves, "somos nós, intelectuais e educadores, que nos perguntamos sobre ideologia" (Idem, 1985, p. 38), e não outros. Por isso é fundamental dialogarmos sobre tal temática (ideologia e educação). Além do mais, é importante colocar que ideologicamente um dos ardis da *imagem* e da *palavra* está em que freqüentemente a imagem e a palavra significam o oposto do que enunciam. Portanto, é primordial prestarmos muito atenção às múltiplas ideologias existentes e dialogar sobre as mesmas. Ou como dizia Wittgenstein: "o sentido é dado pelo uso" (WITTGENSTEIN, apud ALVES, 1985, p. 41).

---

<sup>12</sup> O Estado, por nós aqui defendido, é uma instituição totalitária, doutrinária, despótica e tirânica. Portanto, corporativista. Que, "na verdade, só visa apenas ao seu próprio interesse - ou seja, formar quadros de funcionários para mantê-lo existindo" (DIAS, 1991, p. 82). Ou mais precisamente, "o Estado controla a formação de alunos e professores com vistas aos seus próprios interesses específicos" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 24). Eis, então o egoísmo do Estado.

Para Nietzsche, *os professores "são comumente intermediários que se imiscuem entre os criadores e os incultos, e como tal eles podem adulterar o que transmitem..."* (MELO SOBRINHO, 2007, p. 26, grifos nossos). Exatamente como estamos defendendo: enquanto professores, os educadores transformados em professores adulteram seus discursos, de uma pedagogia e de uma didática real de formação, para uma deformação destas e disseminam ideologias alheias à escola ou ao ensino. Mas a maioria ou quase nenhum dos professores sabe disso ou não percebe, ou se realmente percebe fingem muito bem não perceber. Promovendo regressão cultural, assim compreendemos. Numa palavra: subversão. "Ao professor não cabe dizer "faça como eu", mas "faça comigo"" (CHAUÍ, 2016, p. 257). Na realidade conservada por nós, onde se lê "professor" - na citação de Chauí -, deve-se lê "educador". Portanto, ao educador cabe afirmar: faça comigo, e não faça como eu faço.

Para não ficarmos presos, neste momento do trabalho, com esta discussão no que respeita a distinção entre educador e professor, seguiremos nossa discussão concernente aos pontos elencados na introdução. Para tanto, voltaremos à mesma discussão mais adiante. Uma vez que neste ponto não nos cabe mais falar dessa questão. Diremos apenas o que se segue: a educação é um processo cruel. Somos obrigados a fazer coisas que não gostamos ou não aceitamos em nome da transformação do ser-do-homem, em nome do "progresso" da "cultura". Isso é terrível e assombroso. Quando dissemos "somos", nos referimos à população como um todo. Pois "somos" estudantes, educadores, professores, algozes, vítimas, intelectuais, pessoas entre outros, carentes de conhecimentos e outras coisas mais.

### ***Sobre Educação e Currículo***

Uma vez exposto o conceito de ideologia e brevemente uma reflexão da escola como aparelho ideológico de Estado em Althusser, devemos explicitar o conceito de Educação como a entendemos e como aqui a aplicamos (a partir de Durkheim, 2013). Para simplificar coloca-se o que se segue: *Educação é, por assim dizer, socialização dos seres humanos; participação coletiva dos membros de uma sociedade.* Neste particular, "as escolas são as instituições sociais encarregadas de ministrar a educação" (JOHNSON, 2011, p. 81). E seu colaborador direto institucionalizado: o professor. Por vezes, a educação não se dá apenas e tão somente na escola, sobretudo porque há uma explícita confusão entre educação e escolarização. Mais à frente veremos tal situação.

A idéia de educação nos surge como o processo de formação do ser humano. Assim, consideramos que *a Educação realiza o homem.* De todo modo, por meio da educação há uma

apropriação do saber. Entretanto, educação e pedagogia possuem concepções distintas. E em muitas ocasiões tais termos são confundidos. A *Educação* se caracteriza como “um processo amplo de formação cultural da sociedade” (GOMES, 2007, p. 119). Envolvendo tudo o que diz respeito a um grupo social humano. Além disso, pode-se dizer que “a educação é então *um processo sócio-cultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais*” (SEVERINO, 1986, p. 54, grifos do autor). Neste contexto, educação e cultura se complementam, uma vez que “*Cultura é toda produção material e imaterial de um grupo humano*” (SOUZA, 2015, p. 116, grifo nosso). E a educação é parte integrante da Cultura. A *Pedagogia*, por vezes, é “uma forma de sistematização dos saberes que compõe um projeto pedagógico” (GOMES, 2007, p. 119), um projeto de educação. A pedagogia, de certo feito, é um discurso sobre a educação. Ou mais precisamente, “a pedagogia estuda os meios da educação” (REBOUL, 1984, p. 04). Portanto, a pedagogia é um meio, não um fim em relação à educação. conquanto, “seu perigo está em tornar-se a si mesma como fim” (Idem, 1984, p. 51). Certamente, a pedagogia é uma metodologia, um caminho de análise da realidade educacional. Ainda mais se diz que

a educação [...] é um conjunto de práticas (DURKHEIM, 2013, p. 78).  
A Pedagogia é uma teoria prática [...]. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete sobre eles no intuito de fornecer à atividade do educador idéias que o dirigem (Idem, 2013, p. 86).

Nesta acepção, há várias pedagogias e variadas didáticas e que, não obstante, podem ser aplicadas de acordo com a necessidade ou conforme o interesse de quem as ponha em prática na Educação. Em nosso caso específico, as pedagogias e as didáticas referidas se constituem, assim acreditamos, no currículo que intervêm como ideologia. Neste caso, em especial, há uma explícita “ditadura psicopedagógica” (BERNARDIN, 2013, p. 12) moldando a Educação. Através disso, trata-se, portanto, de utilizar “a educação como instrumento para condicionar a vontade do povo” (EAKMAN, apud BERNARDIN, 2013, pp. 98-99). Entrementes, “existe uma educação inconsciente e incessante” (DURKHEIM, 2013, p. 75). Com efeito, “a educação é uma coisa eminentemente social” (Idem, 2013, p. 98); e o social da educação neste sentido é algo transmitido, por assim dizer, culturalmente. Tanto quanto possível, “a Pedagogia é algo completamente diferente. Ela consiste não em ação, mas sim em teorias” (Idem, 2013, p. 75). A pedagogia como é sabido, é a teorização da prática educativa. Deste modo, pode-se inferir que para Durkheim a educação é conhecimento prático, enquanto a pedagogia é conhecimento teórico. Uma vez mais acrescentemos: “a educação constitui

apenas a modalidade prática da Pedagogia, que, por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação” (DURKHEIM, 2013, pp. 75-76).

Este ponto de vista adotado por Durkheim torna a educação, juntamente com a pedagogia, ações transformadoras do meio social. Assim, enquanto os educadores-professores promovem a educação, não deixam de seguir e exercer uma pedagogia e uma didática. E essa "pedagogia" é o que podemos considerar "ideologia". Ou seja, a prática pedagógica (o discurso baseado no currículo oficial) é a ideologia imposta ou implantada no sistema escolar, tendo como manipulador direto o professor "formador" visando atingir, como pano de fundo, os estudantes moldando-os de acordo com os interesses ideológicos daqueles que os criam. Não obstante, o currículo é algo exterior à escola. Elaborado para com a mesma, mas germinado fora da escola. Isto é, aqueles que o constrói vivem da realidade do mundo concreto, porém, pregam apenas e tão somente utopias. Vivem de promessas, não da realidade concreta existencial do próprio mundo.

Uma preocupação nossa é que avistamos e defendemos uma raridade consistente de contra resposta às "pedagogias oficiais", isto é, muito dificilmente não se discute seus próprios fundamentos. Aqui não faremos isso, mas desde já indicamos e advertimos para o risco e o perigo das "pedagogias oficiais".

"Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu *currículo*" (SILVA, 2003, p. 31, grifo nosso). E a escola é confundida com educação. Algo que deve ser repensado. Bem entendido,

a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (GARRIDO, 2012, p. 19).

Algo que não se resume apenas e tão à escola (à escolarização). A família, por exemplo, também desenvolve ou contribui para a educação e não apenas a escola. Assim como outras instituições como os movimentos sociais, entre outras. Contudo, há contradições quanto a isso, quer dizer, vê-se que os valores e princípios humanos estão sendo atribuídos ou entregues ao poder público e privado (no sentido econômico), principalmente porque estamos confiando em demasia nessas instituições (escolas, ONGs, partidos políticos e etc.). Ora, vivemos numa sociedade dual onde existem dirigentes e dirigidos, a elite e o povo, e, muito grosseiramente, senhores e escravos. Por isso, é verdade, torna-se muito difícil controlar

nossos anseios ou manter-se "neutros". Entretanto, por mais que efetuemos apelos sobre as contradições da educação, esta dificilmente ou talvez nunca deixe de ser contraditória.

Nesta perspectiva, ainda se pode acrescentar que “cada tipo de povo possui uma educação que lhe é própria e que pode defini-lo ao mesmo título que a sua organização moral, política e religiosa. Trata-se de um dos elementos da sua fisionomia” (DURKHEIM, 2013, p. 104), e para isto, a "escola" promove o seu desenvolvimento cultural, pois se entende a escola como um “microcosmo social” (Idem, 2013, p. 117). E para a disseminação de ideologias, a escola é um lugar eficaz para tal. Decerto, a educação é conforme o social que lhe pertence. Por conseguinte, a ideologia impera no discurso educativo, promovendo conflitos, ou melhor, confusão entre educação e escola. E esse discurso é perpetuado pelos professores quando não se desvinculam do currículo oficial que lhe é apresentado de modo imposto e "naturalizado" (fechado, desenhado, moldado e pronto de aberturas de diálogos "inexistentes"). Em suma, o currículo oficial lhe é apresentado ideologicamente. Legitimado por meio de leis estabelecidas para fins específicos (perpetuar ideias muito bem direcionadas).

Durkheim (2013) nos diz que os professores devem instruir sem interferir na vida, nas concepções ou nas visões de mundo dos estudantes (concepção compartilhada por Paulo Freire, é bom lembrar). Com efeito, conciliar a conscientização dos indivíduos de seu dever social dentro da sociedade no qual estão inseridos, e no mundo como um todo sistemático e complexo, é um dos papéis fundamentais dos educadores<sup>13</sup>.

Devemos ressaltar que um dos elementos que fundamenta a sociedade é a educação. A educação é algo singular dentro de qualquer sociedade humana, apesar de todas as dificuldades existentes em promovê-la. Para tanto, é importante evidenciar criticamente que a sala de aula tornou-se o espaço ou o ambiente apropriado para a idéia de controle das práticas educacionais na escola. E os professores estão incluídos nesse conjunto educacional contraditório e perverso. Mais à frente veremos isso melhor.

Entrementes, se acrescenta que “a educação não acontece, pois, espontaneamente, na realidade social, ela é regulamentada, ou seja, deve acontecer de acordo com normas e regras definidas e impostas pelo Estado” (SEVERINO, 1986, pp. 54-55). Regularmente a legislação é um dos veículos para a transmissão da ideologia e, grosso modo, “a própria legislação desempenha, assim, a função de aparelho ideológico de Estado” (Idem, 1986, pp. 55-56); [aqui para nós, no sentido althusseriano]. A legislação age ou atua ideologicamente de modo

---

<sup>13</sup> Devemos salientar que quando Durkheim se refere aos professores, nós estamos nos referindo aos educadores, portanto, no mesmo sentido que Durkheim. Mas com uma pequena diferença: onde ele usa "professor", nós utilizaremos "educador".

muito eficiente e diferente daquilo que a mesma propõe, isto, porque visa valores universais, no entanto, o real objetivo das leis aponta para interesses particulares. As desigualdades reais do mundo nos mostram que a escola em si, por mais sofisticada e democrática no modo de atuar ou como se apresenta - de modo aparente - não deixa de ser um órgão conservador, mantendo uma lógica imanente favorecendo alguns em detrimento de muitos, oferecendo vantagens a poucos e ignorando tantos outros. Tradicionalmente transmissora de ideologias específicas, conforme Bourdieu (2007).

Enfatizemos que *a escola não é neutra*. De um modo ou de outro, a escola exclui, e exclui de maneira contínua em todos os níveis de cursos frequentados. Por sua vez, mantém aqueles que ela exclui em seu seio. Essa lógica se conjuga com aquilo que Bourdieu chamou de os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2007, p. 224)<sup>14</sup>; que, mesmo estando próximos, permanecem distantes, às margens das decisões do núcleo escolar e do centro educacional. Mantêm-se longe no que respeita ao ensino, em síntese, à educação. Em nosso caso específico, esses excluídos são os professores, cujos mesmos subordinados. Ou melhor, a maioria são educadores, docentes ou formadores transformados em professores. Em suma, estes estão sujeitos às submissões diversas. Grosso modo, são os condenados a heteronomia do sistema educacional. São aqueles que apenas praticam ou exercem funções na educação, mas sem jamais decidir qualquer coisa sobre a mesma. Isto, em razão dos pacotes educacionais já estabelecidos (currículos). Neste contexto, percebe-se uma nítida semelhança da educação como uma simples mercadoria.

Os excluídos do interior - assim denominados por Bourdieu - são aqueles cujas ilusões, fantasia e alucinações os envolvem inteiramente. São os desencantos na vida que, mesmo disfarçando suas reais situações/condições de vida, não podem evitá-las (professores e seus funcionalismos). Por outro lado, pode-se interpretar esses excluídos (criticamente) como vítimas das dramatizações mascaradas/camufladas, isto, em razão dos sensacionalismos desequilibrados e desconcertantes de simplificações de pensamentos, contaminados pela vulgarização da real situação ou da real ordem social do mundo, aparentemente em equilíbrio. Por conseguinte, isso envolve publicidade/propaganda - anúncio - como uma forma singular de ideologia.

---

<sup>14</sup> Devemos frisar que os excluídos do interior para Bourdieu não são os professores, mas os alunos. Porém, aqui utilizamos essa mesma lógica da exclusão para nos referirmos aos professores. Assim como Bourdieu fala à respeito dos estudantes, nós falamos no mesmo sentido no que concerne aos docentes.

### *A concepção bancária de educação em Paulo Freire (educação bancária)*

A concepção "bancária" de educação ou *educação bancária* consiste em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de *receberem os depósitos "educacionais"*, guardá-los e arquivá-los. Isto, advindo dos discursos ideológicos difundidos por vários meios, entre os mesmos, o currículo e o seu maior colaborador disseminador: o professor. Com efeito, "nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 1988, p. 58). Nela, o educador-*professor* surge como o sujeito para com o objeto: "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração" (FREIRE, 1988, p. 57). Conteúdos, cujos mesmos são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que vivem. Nesta apreciação, a palavra do professor se esvazia da dimensão concreta tornando-se palavra oca, verbosidade alienada e alienante. Com isso, se tem a perversidade educacional inserida na realidade do mundo. Além disso,

[...] a narração do *educador* conduz os educandos a se transformarem em meros utensílios para manipulação. Isto é, a narração os molda em "vasilhas" ou recipientes a serem "enchidos" pelo *educador*. Assim sendo, "quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor *educador* será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educando serão (Idem, 1988, p. 58, grifos nossos).

"Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o *educador* depositante" (FREIRE, 1988, p. 58, grifo nosso). E, por conseguinte, "em lugar de comunicar-se, o *educador* faz "comunicados"" (Idem, 1988, p. 58, grifo nosso) e deposita nos estudantes. Nesta interação estranha, "a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca" (Idem, 1988, p. 58). Excluindo ensinante e ensinando simultaneamente.

A educação bancária mantém e estimula a contradição, já que nela, por exemplo,

... o *educador* é o que pensa; os educandos, os pensados. O *educador* é o que disciplina; os educandos, os disciplinados, os que seguem a prescrição. O *educador* é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador. O *educador* escolhe os conteúdos programáticos; os educandos, jamais ouvidos neste escolha, se acomodam a ele. O *educador*<sup>15</sup>, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Idem, 1988, p. 59, grifos nossos).

---

<sup>15</sup> Os termos "*educador*", os quais estão grifados por nós nesta página (citações de Paulo Freire), são os verdadeiros "*professores*" que se distanciam dos educadores. Mesma discussão estabelecida com Durkheim. Ver nota 13.

Na medida em que esta visão "bancária" anula ou reduz o poder de criação dos educandos, reforçando a ingenuidade e obstaculizando a consciência crítica, satisfaz os interesses dos opressores. Por isso é que reagem, até por instinto, à qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico. Os estudantes apresentam resistências às mudanças ou a saírem da rotina, no qual estão acostumados. Dado que estão profundamente habituados com a opressão e o pensar ingênuo. E quando surge inovações, os mesmos tendem a resistir.

No que concerne a uma educação problematizadora e libertadora, como nos coloca Paulo Freire (1988, p. 62), parafraseando-o, é importante salientar o seguinte: no momento em que o *educador* "bancário", em nosso caso o *professor*, vivesse a superação da contradição da educação "bancária", já não estaria mais a serviço da opressão, já não seria mais um domesticador e não mais faria "depósitos" conteudistas nos estudantes. Em suma, estaria sim promovendo a libertação e a emancipação dos educandos. Todavia, se a lógica da superação da educação "bancária" continua, há ainda uma dicotomia envolvendo os homens entre si e o mundo. Ou seja, nessa relação os homens simplesmente permanecem no mundo e não com o mundo ou com os outros. Sendo "homens espectadores e não recriadores do mundo" (FREIRE, 1988, p. 62); recebendo os depósitos que o mundo lhe impõe, enchendo-os de pedaços seus como algo espontâneo.

Bem entendido, na educação "bancária", os falsos saberes existem e, nesse sentido, os estudantes "quanto mais adaptados, para a concepção "bancária", tanto mais "educados", porque adequados ao mundo" (Idem, 1988, p. 63). A idéia do falso saber engendra uma educação errônea e equivocada; àquela em que o ilusório alimenta o corpo educacional (dos estudantes), sendo, porém, introduzida por intermédio do *professor* que realiza apenas a *execução sem a reflexão*. Além disso, o *professor* "vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são, por vezes, "os conteúdos impostos" (Idem, 1988, p. 71), sem uma contra resposta. Para uma contra resposta eficiente é necessário uma *execução com reflexão*.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma-o categoricamente: "pensar autenticamente é perigoso" (Idem, 1988, p. 61). E o pensar autêntico é romper com as algemas da alienação e da ideologia imposta. Portanto, se na educação "bancária" o pensamento autêntico muito dificilmente acontece, pois a opressão é elo que a sustenta, a Educação torna-se necrófila. Ou seja, como este modelo educacional impede e controla a ação transformadora, a Educação substitui a biofilia (vida) pela necrofilia (morte). Com efeito, a Educação continua existindo, porém, num estado vegetativo (morta em vida). Ou melhor, com tal modelo a prática bancária se torna uma espécie de anestesia. Detendo todos, e não efetuando desafios. Assim, muitos tem a ilusão de que atuam, quando, na realidade, não faz

mais do que submeter-se e converter-se em parte daqueles que atuam para prolongar essa educação perversa a abusiva. Quer dizer, envolvidos pela atmosfera da concepção bancária e influenciados pela mesma, não percebem o seu real significado.

A educação problematizadora, ao contrário da educação "bancária", "nega os comunicados e existência a comunicação" (FREIRE, 1988, p. 67). Valoriza e busca a essência do ser da consciência (o homem) e sua intencionalidade; sua capacidade criadora e de transformação. A educação libertadora, é um ato cognoscente; e exige a superação da contradição educador-educando (professor-estudante). Promovendo, assim, a relação dialógica em torno dos seres existenciais e concretos: os homens. Dialogicidade de *A com B*, e não de *A sobre B*.

Freire nos declara que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2006, p. 120). – Considerando a superação da educação bancária e substituindo-a pela educação problematizadora, "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1988, p. 68). Neste feito, vê-se que os homens se educam em comunhão, por intermédio do mundo. Construindo um novo mundo relacionando-se entre sujeitos que são. Pensando "a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação" (Idem, 1988, p. 72). O educador apresentado por Freire neste parágrafo, condiz com o educador defendido por nós.

Enquanto isso, nota-se que a educação bancária oculta muitas razões que explicam como os homens *estão sendo* no mundo; enquanto a educação problematizadora se empenha por desmistificá-las. A primeira rejeita o diálogo, a educação libertadora intenta por desvelar o mundo através do diálogo. A educação bancária, neste sentido, é a ideologia embutida nos currículos e disfarçadas de discursos por meio das falas dos professores. E podemos acrescentar que tal fato acontece desde o ensino básico (infantil), passando pelo ensino fundamental, EJA e ensino médio, até o ensino superior. Assim como desde o ensino público ao particular.

Entre educação bancária e educação problematizadora, como nos sugere Paulo Freire, "a primeira assitencializa; a segunda, critica" (FREIRE, 2006, p. 125). "A primeira inibe a criatividade [...], domestica, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se" (FREIRE, 1988, p. 72). A segunda, por seu turno, atua contrariamente a anterior. Busca emancipar o homem ou os homens. Certamente, para Freire a prática da educação bancária é imobilista, fixista, inerte, estacionária. A educação problematizadora e libertadora, por sua vez, é contrária a essa prática bancária. Reconhecendo os homens como

seres inacabados, inconclusos, que *estão sendo, em e com* a realidade do mundo e são históricos. Entretanto, à falta de acabamento do homem, cumpre-lhe adquirir por meio da Educação. Com isso, o humano do homem surge e vai muito além da animalidade nascente, ou seja, "o inacabamento de sua natureza significa plasticidade sem limites" (REBOUL, 1984, p. 34). Em outros termos, o "homem não é o que é senão pela educação" (Idem, 1984, p. 35). "Enquanto a concepção 'bancária dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança" (FREIRE, 1988, p. 73). Deveras, "para *ser* tem que *estar sendo*" (FREIRE, 2006, p. 127, grifos do autor).

### ***A Educação como arte, porém, não neutra***

De certo modo, é necessário admitirmos que a "educação é uma resposta às exigências sócio-culturais orientada para uma direção definida. Consciente ou não o educador imprime a sua direção" (GUARANÁ, 1986, p. 174). Asseguramos que "a educação é a ação que permite, a um ser humano, desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais" (REBOUL, 1984, p. 08). Ademais, a educação é esta "prática de construção social da realidade pela instrumentalidade da linguagem" (ALVES, 1985, p. 62). E "a função social da educação é produzir um comportamento funcional e ajustado" (Idem, 1985, p. 72). Não obstante, e de modo muito grosseiro, advertimos que "educação e polícia tem a mesma função: controlar o comportamento" (Idem, 1985, p. 72). Na educação leva-se o indivíduo a aceitar "voluntariamente" as regras postas e impostas; quando a coerção voluntário falha, entra em jogo a violência (conforme nos transmite Rubem Alves [1985]). Apesar disso, defendemos que "a educação é uma arte" (ALVES, 2005, p. 39). E o educador é um artista. A educação como arte se estabelece no sentido de ser a arte é a manifestação subjetiva humana na objetividade. Disso, resulta que a arte é subjetivação objetivada.

Como já evidenciado, assim como a escola, a própria educação e a didática, "nenhuma prática pedagógica é neutra" (FERREIRO, 1987, p. 31). A escola é uma instituição social e está inserida na história. Ela sofre influência do seu meio bem como influencia àquilo em seu entorno. "A escola não é uma instituição neutra frente à realidade social" (RODRIGUES, 1989, p. 57). Ou mais minuciosamente: "a escola não é tão neutra" (FERNANDES, 1986, p. 27) quanto parece ser. Ela escola não é isenta de ideologias. Na realidade, "a escola por si, não *forma* o cidadão; a escola o prepara, o instrumentaliza, dá condições para que ele possa se formar e se construir" (RODRIGUES, 1989, p. 56, grifo do autor). Ademais, apesar de todas as mazelas educacionais e do tecido social, "a escola pode ser o bisturi que abre os olhos para

a compreensão do mundo" (RODRIGUES, 1989, p. 64). Entrementes, não há ensinamento sem aprendizagem. Para Paulo Freire, por exemplo, "educar é substantivamente formar" (FREIRE, 2008, p. 33). Em certo sentido, o problema da educação não é pedagógico, mas sim político, numa palavra: ideológico. Sendo assim, "as deficiências da educação tem sido político" (REBOUL, 1984, p. 69). E o grande escândalo da e na educação é que seus dirigentes não vejam "escândalo" em tudo isso. Reforcemos: o problema da educação é ideológico.

Seguindo com nosso raciocínio sobre educação e ideologia, vê-se que "uma das operações fundamentais da ideologia consiste... em passar do *discurso de* ao *discurso sobre*" (CHAUÍ, 2016, p. 248, grifos da autora). Neste caso, "a educação não pode preparar para a democracia a não ser que também ela seja democrática" (REBOUL, 1984, p. 87). E já advertimos de que a educação não é democrática. - De modo polêmico, pode-se afirmar que a escola é opressiva e seletiva (algo defendido por Bourdieu, 2007). Portanto, o ensino não é democrático. E, além disso, advertimos que:

quem se julga competente para falar *sobre* a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso *do* poder que se pronuncia *sobre* a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar *da* educação enquanto experiência que é sua: os professores<sup>16</sup> e os estudantes. Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação (CHAUÍ, 2016, p. 249, grifos da autora).

Tanto quanto possível "não estaríamos aqui diante de uma das formas mais sutis e eficazes de manipulação ideológica, onde a liberdade é definida através de uma autonomia imaginária?" (CHAUÍ, 2016, p. 252). Como disse singularmente Dewey, "*o fim da educação é permitir que os indivíduos continuem sua educação*" (DEWEY, 1916, p. 117, grifos nossos). Ou parafraçando-o: *o fim da educação é permitir que os indivíduos jamais cessem sua educação*. Pois o homem, enquanto espécie, nunca deixa de aprender. E isso, em si, já é educação. Exposto isso, interroguemos:

a quem interessa que a educação seja apenas mais um item da cultura de massa e da indústria cultural? Quem lucra, do ponto de vista econômico, com a fabricação desses recursos? Quem lucra, social e politicamente, com seu uso? A quem interessa que a democratização da cultura seja sinônimo de massificação, de tal modo que o "direito

---

<sup>16</sup> Onde se lê *professor*, substituir por *educador*.

igual de todos à educação” se converta automaticamente na suposição de que, para ser um “direito igual”, a educação deve reduzir-se à vulgarização dos conhecimentos através da mídia [...].

Em geral, costuma-se opor educação como formação e educação como informação, oposição que reaparece quando se distinguem aprendizagem e treinamento, conscientização e pragmatismo, espírito crítico e autômatos (CHAUÍ, 2016, pp. 252-253).

### *Alguns apontamentos de Bourdieu sobre ideologia e currículo no sistema de ensino*

Antes de seguirmos, porém, é importante expor a idéia de ideologia no sistema de ensino segundo Apple e Bourdieu. Conforme suas propostas, a ideologia se configura - para os educadores -, num pensar crítico às relações entre os discursos e as práticas educacionais que, por assim dizer, tornam-se cada vez mais difícil na educação. No entanto, é primordial colocarmos que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 2008, p. 38). Vejamos alguns apontamentos.

Apple criticamente analisa o sistema de controle técnico embutido na forma curricular. Especificamente na obra *Ideologia e currículo* (1982), Apple examina de que forma as tensões e as contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores na escola. A intenção, para ele, é entender como instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, por exemplo, produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a "manutenção do controle social sem que grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação" (MOREIRA, 2001, p. 102).

"Nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem" (APPLE, 1989, p. 26). Nossas instituições educacionais não são teorias sociais funcionais e estruturais sem contradições. Por isso são contraditórias. "Enquanto ato de influenciar, a educação também é inerentemente um ato político" (APPLE, 1982, p. 155). Como já referido. E no que respeito à ideologia, pode-se afirmar que "a função ideológica é circular" (Idem, 1982, p. 155). Em outros termos: para Apple, "os valores ideológicos operam através deles" (Idem, 1982, p. 157) - no nosso caso, em particular, os professores. "O sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração" (APPLE, 1989, p. 26) nas sociedades capitalistas. Segundo Apple, o nosso trabalho como professores, logo "serve a funções que pouco tem a ver com nossas melhores intenções" (Idem, 1989, p. 29). Por conseguinte, "os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem sem que isto seja conscientemente reconhecido pelas pessoas

envolvidas" (Idem, 1989, p. 29); neste caso em especial, os próprios professores. E quanto às ideias ocultas ou não visíveis, as ideologias "não são conjuntos coerentes de crenças (Idem, 1989, p. 31). Elas são conjuntos de significados vividos e práticos, apesar de invisíveis. E não apenas e tão somente ideias, mas também ações; que podem ou não ser violentas.

Certas instituições tornam-se os locais onde as lutas sociais tem lugar e onde tais ideologias dominantes são produzidas: "a escola é um desses importantes locais" (APPLE, 1989, p. 32). Os intelectuais acadêmicos/universitários por si mesmos difundem e disseminam a prática ideológica dominante. Engendrando compromissos sociais outros. Com efeito, "as escolas realmente distribuem valores e conhecimentos ideológicos" (Idem, 1989, p. 37). Neste sentido, acreditamos que é notório expor que "ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, as escolas são *locais* em que essas coisas são produzidas" (Idem, 1989, p. 41, grifo do autor). Isto é, as escolas, especificamente, tornam-se "locais de produção ideológica" (Idem, 1989, p. 42). Ou melhor, as escolas tornam-se "locais em que as ideologias são produzidas na forma de subjetividades" (Idem, 1989, p. 167). No entanto, "a ideologia não é algo que flutue livremente. Ela está, na realidade, vinculada ao Estado, antes de tudo" (Idem, 1989, p. 43). E o que é realmente ensinado nas escolas, interessa ao Estado.

Conforme Apple, "as ideologias não são apenas conjuntos globais de interesses, coisas impostas por um grupo sobre outro. Elas são constituídas por nossas práticas e significados de senso comum" (APPLE, 1989, p. 154). Assim, para entendemos melhor a ideologia em funcionamento nas escolas e na educação, por exemplo, "precisamos olhar não apenas as ideologias "sobre" a educação, mas também para as ideologias "na" educação" (APPLE, 1989, p. 155). De fato, se olharmos minuciosamente para os livros didáticos e para as empresas de fabricação dos mesmos (editoras de livros didáticos escolares), "as escolas são um mercado bastante lucrativo" (Idem, 1989, p. 164), forjando, no ensino, um controle orçamentário imperioso e titânico. Além do mais, a distância entre Universidade e escola primária e secundária faz com que essas instituições supostamente complementares (na verdade são opostas) mantenham-se cada vez mais separadas, ou seja, quem está nas Universidades muito dificilmente está na escola, e quando acontece de um universitário entrar numa escola de ensino primário ou secundário, não raro, será para estagiar e não raro ainda para coletar dados para pesquisas que em sua maioria não retornarão para a escola. Em outros termos: nas Universidades um professor pesquisa e não educa. Entre uma e outra instituição de "ensino", por assim dizer, é na "escola" que "possivelmente" se educa. Conquanto, a educação também se acontece fora da escola. Nas universidades formam-se pesquisadores; o educar se faz na

prática "escolar". No cotidiano do ensino-aprendizagem. Portanto, nas Universidades não existem educadores, apenas professores, numa palavra: pesquisadores.

Como aparelho ideológico de Estado as escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital. Certamente, "a ênfase na hegemonia ideológica não é "simplesmente" de interesse, mas que ainda domina o próprio âmago da vida na sala aula" (APPLE, 1982, p. 96). E no âmbito intrínseco da escola-educação devemos manter a tese de que há conflitos ideológicos permeando do o processo educacional.

As escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população. É bastante claro neste desenvolvimento o *papel hegemônico do intelectual*, do educador profissional (APPLE, 1982, p. 95, grifos do autor).

Para educadores e intelectuais, que interesses sociais e ideológicos orientam seus trabalhos? No que respeita ao currículo, por exemplo, propomos que o mesmo se estabelece como forma de conhecimento oficial, não fortuito, quando introduzido nas escolas e disseminados por intermédio dos professores. Com efeito, o currículo "é selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provem de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio" (APPLE, 1982, p. 97). E o conhecimento tácito dos estudantes? Para Apple, há na educação, mecanismos de controle social efetivo. Controle no sentido de imposição de significado de um grupo dominante sobre um grupo dominado. Quanto a isso, Apple afirma: "as escolas não controlam apenas pessoas; elas ajudam a controlar significados" (Idem, 1982, p. 98). Não obstante, a imposição de significado é um forte e eficaz "instrumento de controle social" (Idem, 1982, p. 111). E o instrumento preciso para isso é a escola. Transformando o "conhecimento para todos" numa ampla aparência, isto, por intermédio de grupos dominantes na área política e econômica. Difundindo a idéia de que poder político e poder econômico são sinônimos de poder cultural (acesso a recursos). Portanto, as escolas por meio de seus mecanismos contribuem para a *reprodução cultural das relações de classes* nas sociedades industriais. Ou seja, as escolas reforçam as desigualdades selecionando todos, por vezes admitindo alguns e eliminando outros tantos. Sendo assim, as escolas não são necessariamente progressistas como muitos as defendem.

À medida que avançamos, percebe-se que a educação escolar é um dos mais eficientes instrumentos de reprodução das desigualdades sociais. Doravante, a proposta aqui oferecida é

a de que muitos aspectos latentes das e nas escolas - os *currículos ocultos*<sup>17</sup>, por exemplo, quase nunca são realmente percebidos por professores do ensino regular. Em outros termos: "muitos educadores não tem consciência" (APPLE, 1982, p. 97) que a ideologia lhe ocorre ou lhe influencia profundamente e os mesmos apenas reproduzem aquilo lhe introduzido burocraticamente. Por conseguinte, a interessante verbalização ideológica de que o currículo é flexível, é apenas uma das múltiplas formas para manter as "algemas" de pensamentos nos professores. Isto é, por mais liberdade ou autonomia que os professores supostamente possuam, na realidade exercem seu ofício no cárcere real. Embora com a ilusão em constante permanência.

É importante dizer que "os produtos culturais não apenas "dizem", mas eles também "deixam de dizer"" (APPLE, 1989, p. 172). E "aquilo que *não é dito* num texto é tão importante quanto o que é dito. Uma vez que a ideologia está presente no texto na forma de seus eloqüentes silêncios" (EAGLETON, apud APPLE, 1989, p. 172, grifos nossos). E no que concerne ao currículo, neste sentido diremos que a ideologia infiltra-se nas escolas por meio do currículo escolar "oficial". Para teóricos do currículo, por vezes, "no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade"" (SILVA, 2003, p. 15). Em outros termos podemos acrescentar que "o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (SILVA, 2003, p. 147). Quer dizer, "o currículo é, em suma, um território político" (Idem, 2003, p. 149). Ou melhor ainda, "o currículo é documento de identidade" (Idem, 2003, p. 150). Algo muito interessante à considerar.

Conquanto, "cada currículo é uma decisão sobre coisas que se pode falar, decisão sobre um mundo que deve continuar. E também uma decisão sobre coisas que se deverá fazer silêncio, mundo não ditos, mal-ditos, inter/ditados, condenados a não ser" (ALVES, 1986, p. 65). Decerto, "os currículos são criação/imposição nossa" (Idem, 1986, p. 65). E isto se constitui numa classificação daquilo a ser difundido (conhecimentos, informações, especulações entre outras coisas).

---

<sup>17</sup> Os *currículos ocultos*, para nós, são a ideologia curricular ou "*currículo secreto*" (REIMER, 1975, p. 61, grifos nossos). Consideramos que há dois tipos de *currículo oculto*. Um, cujo mesmo se apresenta, por exemplo, de forma nítida no convívio diário em sala de aula e fora dela (questões comportamentais, de conduta, de hábitos que envolve moral e ética), no qual são ações espontâneas que não aparecem no plano curricular. Mas existe, e de forma consciente. Como, por exemplo, dialogar mostrando os limites entre as coisas públicas e privadas. O outro tipo de currículo oculto é aquele aqui defendido por nós. Isto é, aquele cujas coisas são ditas de forma distorcidas ou com intenções não especificadas, mas que existe ou aparece de forma disfarçada. Aquele que desvia a atenção. Inverte as coisas e as ideias e confunde. Quer dizer, este é o tipo de currículo consciente porque foi elaborado ou estabelecido por intelectuais (concebendo-o); mas inconsciente por aqueles aplicadores de tais ideias (que executam apenas): simples professores. Em suma, o currículo oculto é a ideologia implantada na forma de programa curricular oficial ou invólucro "pedagógico" a ser difundido. Gerando, assim, conflitos inerentes de ideias.

Como forma de ilustração, dialoguemos que a seleção curricular, que trata do conhecimento que os estudante devem receber, força a insuficiente eficiência da própria escolha. Quer dizer, uma alternativa "faz da adequação do indivíduo à economia a principal função da escola" (APPLE, 1982, p. 103). Habilitando-o a certos padrões de comportamento e de entendimento do mundo. Falsamente, um dos principais papéis do currículo é, assim identificamos, "o de desenvolver a "comunidade". O currículo seria utilizado para promover a "integração social"" (Idem, 1982, p. 106). De modo não habitual, indaguemos: a quem pertence o conhecimento que deve ser construído e disseminado como conhecimento legítimo? Significativamente as escolas são "instituições que disseminam determinadas ideias e ideais" (Idem, 1982, p. 111). Todavia, por meio do currículo é possível restaurar o que está se perdendo ou o que está se tornando disperso para os interesses daqueles que controlam o amplo da sociedade (nos referimos especialmente à política e à economia). Apple nos diz que há "a educação para os que se acham na cúpula e educação para os que se acham na base" (Idem, 1982, p. 115). Lembrando Althusser, Apple nos declara, ou melhor, reconhece que alguns são educados para guiar o país, enquanto outros são educados para aceitar as convicções e padrões que a sociedade lhes impõe.

Apple ainda nos chama atenção para o seguinte: "por meio do controle e diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam ser controladas e diferenciadas" (APPLE, 1982, p. 118). Com efeito, na lógica científica dos postulados "oficiais", a ciência com sua suposta lógica de eficiência, exerce a função de legitimação ou justificação para os governantes ou aqueles a eles subordinados. Nessa confluência, a retórica da ciência e sua neutralização "mais oculta do que revela" (Idem, 1982, p. 123). Uma vez mais perguntemos: "*Para quem* as escolas trabalham?" (Idem, 1982, p. 123, grifos do autor). De modo interessante Apple ainda frisa que "a hegemonia é produzida e reproduzida pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto" (Idem, 1982, p. 125, grifo do autor). Não apenas o "conteúdo" do currículo se faz oculto, mas outras coisas como os livros didáticos com conteúdos tendenciosos; além das falas dos professores e suas sentenças e as infundáveis recomendações de projetos das Secretarias e das Diretorias de Ensino (burocracias públicas). São regras "que em geral não são conscientes" (Idem, 1982, p. 131). Em certo sentido, "*o currículo oculto* nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito" (Idem, 1982, p. 132, grifos nossos).

Vemos o currículo como um roteiro, uma receita a ser seguida de modo inquestionável. Ou também enxergamos o currículo como um receituário pronto. Ou melhor, como "currículos-cardápios" (ALVES, 1986, p. 12) a ser escolhidos e consumidos. Para Silva

(2005), os principais determinantes que agem sobre os professores são o "*Currículo...*" e as "*Ideologias...*" (SILVA, 2005, p. 59, grifos nossos). Sem hesitações, provoquemos uma vez mais: em sua maior parte, *o currículo é algo monótono*.

Diante de uma educação tão estranha nos tempos contemporâneos, vê-se que

a educação pública é encarregada de sustentar a democracia, desenvolvendo um eleitorado capaz de pensamento crítico e de equilíbrio inteligente de alternativas. Porém, se requer dos docentes que persigam essa meta por meio cada vez mais mecânicos e técnico (FREDMANN et al., apud CONTRERAS, 2012, p. 169).

Ao ficarem excluídos das decisões fundamentais sobre o ensino, para os professores não lhes resta mais nada senão o espaço reduzido da sala de aula e sua exigência em controlar o conhecimento (escolar, principalmente) e a conduta dos alunos; nem sequer lhes é permitido propor inovações para o ensino como um todo. É importante frisarmos, nesta perspectiva, que a *cultura do ensino* está centrada na sala de aula. O que acontece fora da mesma é tido como qualquer coisa menos ensino efetivo ou legal. Com efeito, centrando nesse espaço, *acredita-se* que este é o único lugar onde o professor tenha amplo controle sobre o conhecimento de sua especificidade bem como sobre os estudantes. Como dito, a sala de aula é o espaço em que o professor acredita ter autonomia. Mas não é bem assim o que acompanhamos, conforme nossas exposições.

Para os educadores é fundamental que se façam algumas interrogações: "de onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino? [...] A que interesses servem? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?" (SMYTH, apud CONTRERAS, 2012, p. 182). Estas, são propostas para *educadores*, já que *professores* dificilmente se propõem à tal tarefa.

### ***Breves apontamentos sobre o ensinar e seus impasses***

Para Paulo Freire (2008), "*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*" (FREIRE, 2008, p. 47, grifos do autor). Estamos vivendo aquilo que Freire sabiamente já havia observado: vivemos "a miséria na fartura" (Idem, 2008, p. 103). Quer dizer, ensinar ou educar não pode ser reduzido à simples instrução, ou melhor, a instrução não pode ser confundido com educação. "Instruir não é educar" (MOREIRA, 2012, p. 07). O ensinar/educar requer "a ultrapassagem da *coexistência* para a *convivência*" (MORAIS, 1986, p. 10, grifos do autor) real.

Parafraseando Morais (1986), diremos que Ensinar é intervir, "mas pelo *convite* e não pela *invasão*" (MORAIS, 1986, p. 34, grifos do autor). Bem entendido, ensinar é intervir sem autoritarismo. Noutras palavras, simplificando: ensinar é IN-SIGNARE - marcar positivamente; sinalizar possibilidades múltiplas; acenar à participação para a construção.

Além disso, consideramos que a relação entre educação e ideologia envolve toda a sociedade. E, certamente, o professor está envolvido nessa relação, ou melhor, os professores estão envolvidos nessa encenação, uma vez que os mesmos permanecem ativos dentro de um sistema muito bem traçado e de difícil conscientização dos reais discursos propalados. Permanecem ativos, porém, confinados. Quando dissemos que os professores permanecem ativos, foi no sentido de que os mesmos continuam atuando em seus ofícios, mas na realidade não fazem diferença alguma para com a real "Educação". Neste momento, assim consideramos, o dualismo no contexto da educação brasileira, por exemplo, se faz presente como uma nítida/explicita ilustração outra na função da escola e do professor ou dos professores: intervir para as elites e desfavorecer as massas. Visto que, assim compreendemos, há uma educação secundária-superior constituída e voltada para classificações sociais diversificadas (especificamente àquela educação voltada para as posições de comando; posições de poder). Para os estratos populares, há uma educação primária-emergente voltada mais imediatamente para os princípios do trabalho de manutenção social (posições de comandados, de submissos, subordinados ou subalternos). Nesta acepção, por assim dizer, docência e escolarização "ideologicamente" não se separam. Tudo acontece ao mesmo tempo e de maneira eficaz e proeminente de acordo com os agentes ideológicos de Estado camuflando as reais distorções sociais. Portanto, *a educação é dupla*. Possui duas vertentes, duas faces. Uma para a ascensão social daqueles já inseridos privilegiadamente; e outra para a manutenção dos meios de reprodução social. Ambas constituídas intencionalmente para com o todo cultural.

“Não existe, por assim dizer, nenhuma sociedade em que o sistema de educação não apresente um duplo caráter: ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo” (DURKHEIM, 2013, p. 50). Ele é múltiplo e singular, no sentido de que “há tantos tipos quanto meios de educação diferentes” (Idem, 2013, p. 50) como ações transformadoras do meio social e humano. Destarte, “Ensinar exige reconhecer que *a educação é ideológica*” (FREIRE, 2008, p. 125, grifos nossos). Ou seja, na realidade "a educação é ação voluntária, intencional" (REBOUL, 1984, p. 25). Assim sendo, sugerimos: “poderia o homem pensar não ideologicamente?” (WERNECK, 1984, p. 10). Como entendemos, confessamos que “é impossível um viver a ideológico” (Idem, 1984, p. 43). Nesta ocasião, no que se refere à educação, pode-se dizer

que “é impossível admitir-se uma prática educativa dissociada das ideologias e o perigo maior será exatamente essa admissão” (Idem, 1984, p. 84). Em suma, “em todas as atividades sociais há ideologia” (MARCONDES FILHO, 1985, p. 81). Geograficamente “não seria possível um espaço totalmente não ideológico” (WERNECK, 1984, p. 115). Em qualquer lugar ocupado pelo homem há ideologias. Todavia, *a ideologia faz com que o interesse de poucos se torne a necessidade de muitos*. Portanto, envolto pela ideologia os professores não escapam da mesma, reconhecemos. Muito embora, assim acreditamos, a associação entre educação e ideologia - algo muito bem fundamentado -, não esteja sendo percebida pelos professores, e admitimos que isso ocorre em virtude da falta de consciência dos respectivos significados dos termos apresentados (educação e ideologia), gerando, deste modo, a não autonomia docente, a não liberdade, numa palavra, coisificando-os.

Antes de encerrarmos esta parte do trabalho em si, devemos salientar - rapidamente - a sucinta diferença entre autoridade e autoritarismo. Como nos sugere Morais (1986), a *autoridade* é um princípio de generosidade (algo biófilo); a autoridade é libertadora; enquanto o autoritarismo é um princípio de usurpação, é algo necrófilo: em suma, "o autoritarismo é repressivo" (MORAIS, 1986, p. 11). Ou dito de modo diferente: a *autoridade* é algo que jamais é imposto (nunca se impõe), é proposto e aceito, numa palavra, auxilia. Já "o autoritarismo violenta" (Idem, 1986, p. 59). Ou melhor, "o *autoritário*, que se alonga em sectário, vive no ciclo fechado de sua verdade em que não admite nem dúvidas em torno dela, quanto mais recusas" (FREIRE, 2013, p. 39, grifo nosso). Contudo, salientemos que a concepção de autoridade docente aqui defendida se refere à competência técnica em relação à formação (domínio da didática do conhecimento científico transformado em conhecimento escolar: especificidades (transposição didática)<sup>18</sup>; e principalmente relacionado ao *respeito* dos educadores para com os estudante ou educandos. Portanto, defendemos enfaticamente que o "*educador*" é uma autoridade; enquanto o "*professor*" é um autoritário. Por vezes, o termo *professor* se tornou tão vulgar que até mesmo os estudiosos no campo educacional (especialistas), bem como autores renomados sequer buscam diferenciar os conceitos de educador e professor. Assim como não se preocupam em diferenciar as concepções de educação e escola ou escolarização. Simplesmente tais termos se tornaram sinônimos. Embora para nós os referidos vocábulos tenham significados distintos.

---

<sup>18</sup> Autoridade também se refere a "competência que compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar" (FURLANI, 1988, pp. 19-20). Além do intenso respeito em relação aos estudantes. Com isso, assumimos o risco em dizer que "o exercício da autoridade pressupõe, portanto, a existência de um respeito mútuo à diferença" (Idem, 1988, p. 120).

## CAPÍTULO 2

### O PROFESSOR COMO DISSEMINADOR DE IDEOLOGIAS

A falta de consciência do professor sobre sua *autonomia*, por intermédio da ideologia implantada, faz dos educadores - transformados em professores - vítimas do sistema educacional no qual estejam envolvidos. Deste modo, por assim dizer, a idéia de consciência ingênua e consciência crítica (reflexiva) proposta muito sabiamente por Álvaro Vieira Pinto (2000) conjuga e assinala perfeitamente a seguinte menção: o não compreender a ideologia como algo imposto para interesses em benefícios restritos promovendo a ausência da autonomia docente, se caracteriza como consciência ingênua por parte dos professores diante das suas atuações em sala de aula. Sendo manipulados em variados graus de entendimento. Todavia, aqueles em que a consciência crítica ainda não se diluiu ou ainda não se dissipou e que percebem nitidamente o invólucro no qual estão inseridos, mas recuam diante das normatizações institucionais enquanto agentes com vínculos empregatícios (receiam perder os cargos que os legitimam), se sentem estranhos ou censurados diante de tal conjectura no exercício de seu ofício.

Os compromissos referentes à educação se fazem a partir do envolvimento social: cidadãos como um todo. Em todo caso, a autenticidade no que se refere à educação exige a conscientização dos dois pontos de vista citados anteriormente: *consciência ingênua (mágica) e consciência crítica*. Para Álvaro Vieira Pinto, “a consciência ingênua” de educação se traduz “em ações e juízos que não coincidem com a essência do processo real, que não são pois *verdadeiras*” (PINTO, 2000, p. 61, grifo do autor). Portanto, é uma visão mágica, falsa, ilusória, equívoca, fantasiosa, em suma, utópica. A concepção crítica, por sua vez, “é a antítese da ingênua” (Idem, 2000, p. 63). De todo modo, “é a única dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence” (Idem, 2000, p. 63). Possibilitando, dessa forma, argumentos eficazes, conscientes, fundamentais e de vigilância a seus interlocutores para uma transformação e emancipação social.

Não obstante, "a consciência ingênua caracteriza-se pela sua acomodação à realidade, pelas crenças míticas, pela sua visão ideológica, pela sua resistência ao novo, à mudança" (CAPALBO, 1978, p. 66). Já a consciência crítica está em permanente transformação.

É próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (SAVIANI, 2012, p. 63).

Com *slogans* ou rótulos variados (ideologias), a falsa idéia da autonomia do professor na verdade esconde diferentes pretensões e significados. O postulado eufemista e tautológico aparecem de forma ampla. E o tema do profissionalismo está muito distante de ser ingênuo ou de estar desprovido de interesses.

*A Educação é uma arte*, e assim como afirmamos isso, diremos o mesmo em relação à ideologia. Portanto, *a ideologia é uma arte*. Com efeito, a arte, por assim dizer, é a manifestação subjetiva humana na objetividade. Ou mais precisamente: a arte é subjetivação objetivada (no sentido hegeliano). Conquanto, a ideologia é um conjunto de "conceitos e valores particulares de um grupo social passados a todos como se fossem universais" (SEVERINO, 1994, p. 117). Em poucas palavras podemos evidenciar que a ideologia é uma ideia não declarada. Além disso diz-se que "a ideologia pode ser considerada tanto de um ângulo puramente pessoal... como de um ângulo coletivo" (Idem, 1994, p. 117).

Destarte, é importante considerarmos os pólos *Diálogo e Antidiálogo* propostos singularmente por Paulo Freire para melhor compreendermos a complexidade educacional e social aqui contestada. Freire nos instiga dizendo que "o diálogo é uma relação horizontal de A com B" (FREIRE, 1967, p. 107, grifos nossos). Já o antidiálogo é uma "relação vertical de A sobre B" (Idem, 1967, p. 107, grifos nossos). Neste contexto, claro, o "antidiálogo não comunica. Faz comunicados" (Idem, 1967, p. 108). Deste modo, entender as duas vertentes apresentadas, o diálogo ou a consciência crítica e o antidiálogo ou a consciência ingênua, traduz ou decifra a realidade educacional de uma sociedade. Mas, certamente devido à falta de consciência do em que consiste a ideologia, o antidiálogo ou a consciência ingênua, a ausência de autonomia impera sobre os professores em seus efetivos exercícios em salas de aulas, efetivando, assim compreendemos, o perpetuar ideológico e impossibilitando suas autonomias em suas íntimas relações no cotidiano escolar.

"Na realidade, a educação é lugar privilegiado da inculcação ideológica" (SEVERINO, 1986, p. 41). E "a escola é a instituição encarregado de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite" (Idem, 1986, p. 46). Entrementes, os professores realizam tal transmissão ou difusão, consciente ou inconscientemente. Assim sendo, ressalta-se criticamente que *a educação é uma ideologia pedagógica e didática*. Contudo, a educação não é apenas um dos lugares para o mecanismo da reprodução ideológica e social, no sentido

reprodutivista. “A educação pode também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico” (Idem, 1986, p. 51, grifos do autor). Mais precisamente, evidenciamos que “a educação pode criar a contra-ideologia” (SEVERINO, 1994, p. 74). No entanto, devemos ressaltar que o contra-ideológico ou a contra-ideologia aqui entendida é como um discurso em si (crítico) dos professores em relação ao discurso que lhe é apresentado e já polido (especificamente o discurso do currículo ou dos novos métodos de ensino-aprendizagem [novos projetos]). Mas, prevalecendo a consciência não dogmática, ou seja, prevalecendo a consciência crítica por parte dos formadores/educadores, os mesmos sofrerão opressões institucionais lhes direcionadas. Como exemplo, grosso modo, podemos citar que caso isso ocorra, haverá as hostilizações que os limitem, entre outras coisas. Diante desse cenário, assim o defendemos, não os educadores mas os “professores” realizarão a promoção efetiva da ideologia imposta (na realidade já realizam tal propagação). Quer dizer, se reduzirão a um objeto de manipulação educacional (já reduzem tal operação).

Como já referido, a educação possui caráter duplo e, além do visível, existe o invisível atuando permanentemente. Por trás da política educacional há uma educação “outra”. Em outros termos: “a educação, mediante seus processos específicos, reproduz e inculca a ideologia” (SEVERINO, 1986, p. 52) que interessa aos agentes que comandam ou dirigem a própria educação. Em todo caso, devemos destacar que a ideologia reproduzida dá-se a partir da própria realidade social, cujo lastro básico é constituído pelas relações de poder, fundamentalmente econômicas: meios de produção garantindo o exercício do poder social, como nos assinala Severino (1986, p. 52), parafraseando-o. Ainda conforme Severino (1994), “a ideologia explica e legitima as situações objetivas e os interesses de alguns, fazendo-os passar como se fossem de todos” (SEVERINO, 1994, p. 118)<sup>19</sup>. Tal como explícito, os professores reforçam essa lógica de relações de poder submetido às instituições sociais, posto que os homens são seres regradados socialmente. E em razão de uma educação opressora, “a insatisfação se instala e impede o trabalho de conscientização: o professor, marionete nas mãos do poder, vive um momento infinito de incompletude forçada” (SILVA, 2002, p. 19). Como já dito, o professor torna-se mais uma vítima inserida no sistema educacional vigente.

Diante do que fora exposto no parágrafo anterior, vê-se o quanto a educação se traduz em termos de ideologia e economia. Ou seja, a educação se configura ao mesmo tempo como algoz e vítima do próprio sistema ou regime social que lhe institui, que a legitima. Assim,

---

<sup>19</sup> O plano da ideologia, segundo Severino (1994), se caracteriza assim: “simbolização de conteúdos que sustentam interesses de um segmento social particular, não corresponde de fato aos interesses universais, embora apresentados como tais pelo segmento dominante: mascaramento ideológico” (SEVERINO, 1994, p. 119).

neste contexto, pode-se dizer que a educação produz e reproduz todos os agentes sociais: aqueles que comandam ou dominam e os comandados ou dominados, os inferiores e os superiores, entre muitas outras situações. Em realidade, a educação promove claramente as desigualdades sociais (segundo Bourdieu, 2007). Todavia, é necessário reconhecer que é através da educação que o mundo social acontece, seja este qual for. De um modo geral,

a educação deve possibilitar ao homem tomar consciências do que ele é, do que são os outros e do que poderá ser o conjunto dos homens. Deve proporcionar condições para que ele aja, consciente e livremente, exercendo sua capacidade criadora de reflexão e de crítica (CAPALBO, 1978, p. 54).

É importante que o educador tenha em mente o seguinte: "a instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais" (CONTRERAS, 2012, p. 76). Como um todo, a ideologia embutida de currículo "oficial" estabelece que o ensino, entendido como aplicação técnica, como prática dirigida e utilitária a fim de obter resultados previamente definidos, é o verdadeiro ensino; que este é o ensino eficaz e o melhor. Contestamos tal iniciativa e diremos que tal proposta de educação não é fazer com que os estudantes criem - não se constitui prática criativa -, e sim que eles reproduzam um conjunto de coisas que não interessam aos mesmos, mas àqueles promotores mercadológicos. Embora concordemos que o currículo seja um instrumento de mediação da educação, ou mais precisamente, temos "o currículo como mediação... do processo pedagógico" (SEVERINO, 1994, p. 10). Mesmo assim, o currículo estabelecido no exterior do âmbito escolar, contribui para a prolongação ideológica.

Como disseminador de ideologias, um educador que não reflete-na-ação o que faz, tende a nunca questionar a definição de sua tarefa, do mesmo modo, tende a cumprir normas e regulamentos sem jamais perceber as medidas pelas quais é controlado e que controla a educação. Este educador é aquele, denominado por nós, de professor. Ele não sabe ou não consegue diferenciar ou nem mesmo distinguir os elementos da estrutura na qual está preso ou encarcerado ideologicamente. Ou melhor, não consegue visualizar o mundo em sua volta, nem mesmo é capaz de romper com a lógica cuja mesma tal professor está inserido de modo tão perverso. Advertimos, então: "a educação com idéias inertes não é somente inútil; é, acima de tudo, nociva" (WHITEHEAD, 1969, p. 13).

Com efeito, a *autonomia de professores* se refere, assim consideramos, à capacidade de os mesmos desenvolverem estruturas de julgamentos críticos contundentes e valorizações educativas que não estejam submetidas à autoridade exterior aos próprios professores.

Entretanto, como isso está distante dos professores, por meio da regularização ou regulamentação e controle administrativo do currículo, os mesmos não tem consigo a tão promulgada "autonomias" lhes direcionada. Portanto, eles dificilmente conseguem ultrapassar a barreira do currículo. Eles tem autonomia possivelmente em relação às suas próprias didáticas (talvez). Somando suas experiências e suas próprias metodologias. Mesmo assim temos dúvidas quanto a isso.

### *As contradições entre professores e intelectuais*

Neste momento, nossa exposição se envereda por um caminho tortuoso, sinuoso pois se insere numa discussão arriscada no que se refere aos professores e aos intelectuais, porém, esta seja uma proposição breve. De todo modo, realmente sabermos que "é impossível, na verdade, a neutralidade da educação" (FREIRE, 2008, p. 110) e na educação. Pois a educação, "ela é política" (Idem, 2008, p. 110), como nos corrobora Paulo Freire. Por vezes, sugerimos que a autonomia professoral ou a autonomia docente seja uma ilusão. Mesmo sabendo de todas as possibilidades para tal fim, a autonomia não se realiza efetivamente. Categoricamente admitimos que a educação é partidária e corporativista. Eis o poder invisível da ideologia permeando a educação e que poucos realmente conseguem perceber tal situação. Quer dizer, a educação, como nos sugere Bourdieu, visa uma parte da sociedade, ignorando os demais membros sociais. Intenta por valorizar aqueles que "estudam" e põe às margens os demais que não frequentam as "escolas". Observa-se, então, a confusão que se estabelece entre educação e escolarização (como já advertido anteriormente). Nesta acepção, tudo indica que só se aprende na escola. Ora, refutamos tal composição. Posto que se aprende também além dos muros das escolas (alhores). Vê-se que antes de "frequentar" às escolas, as crianças aprendem muitas coisas, por exemplo, no seio familiar. A escola, assim, seria um complemento à formação humana<sup>20</sup>. E não a própria educação.

De certo modo a escolarização ou o ensino educativo é algo encomendado aos professores pela "sociedade" sob a representação ou sob a custódia do Estado. "A crença de que a escolarização possa ser definida como a soma dos cursos oficiais é ingênua" (GIROUX, 1997, p. 55). O conhecimento tácito (aquele adquirido ao longo da vida, pela experiência),

---

<sup>20</sup> Neste intento, não estamos evidenciando ou considerando aquilo que se refere a uma formação em grau [graduação] - (licenciatura ou bacharelado). Tão somente considerando a educação como a superação do animal no homem (recebimento de cultura).

nesse caso, é negado. Assim, devemos salientar que "*os currículos ocultos*" são aqueles "que não são normalmente percebidos por professores e alunos" (Idem, 1997, p. 65)<sup>21</sup>.

Embora o papel de "funcionário" apenas corresponda "estritamente" aos professores públicos da escola pública, na verdade, todos os professores são funcionários, sejam estes do setor público ou privado/particular, como dizíamos, todos atuam como servidores do Estado<sup>22</sup>, que, de modo imperioso, estabelece os parâmetros básicos da prática escolar, isto, por meio da fixação do currículo e da estrutura que lhe constitui, bem como por intermédio da organização do sistema educacional, como nos sugere Contreras (2012).

Como ideologia, a educação espontânea ou inconsciente é um risco, torna-se perigosa. Ela pode deformar ao invés de formar. Em suma, esse tipo de educação não passa de propagando, de doutrinação ideológica. Certamente acreditamos, por assim dizer, que

A doutrinação ideológica acontece por meio tanto dos materiais didáticos quanto por meio das falas dos professores. Em outros termos, há uma ampla confusão entre os discursos e as práticas... em salas de aula. Devemos ressaltar que muitos professores utilizam as aulas para distorcerem a realidade ou apresentarem visões políticas pessoais; ainda mais grave é observar que muitos professores impõem aos estudantes coisas tão perversas que estes devem concordar com aqueles para conseguirem notas desejáveis, entre outras coisas (SOUZA, 2016, pp. 420-421).

Como nos apresenta Morais e de modo muito interessante, "doutrinar não é ensinar uma doutrina" (MORAIS, 1986, p. 34), mas negar a existência das demais doutrinas (outras visões de mundo). Ou mais precisamente, como nos sugere Reboul (1980): "doutrinar é ensinar uma doutrina como se não fosse doutrina. É, então, ideologia" (REBOUL, 1980, p. 23)<sup>23</sup>. E no que concerne à educação, o professor atua como um castrador amputando a liberdade dos estudantes<sup>24</sup>. E isso acontece, assim compreendemos, por meio da desonestidade intelectual, cuja mesma é fechar as mentes dos ouvintes em prisões de pensamentos. Neste caso, em específico, o intelectual em si mais parece com um fingidor de sonâmbulo. Ou seja, atua escondendo o real. Ora, o verdadeiro papel do intelectual é agir livremente como aquela criança do conto de Hans Andersen: não fingir e olhar com pureza, desvendando o mundo. Com isso, diremos que "o intelectual deve despir, e não encobrir o mundo" (SOUZA, 2017, p. 157).

---

<sup>21</sup> Para mais detalhes ver nota 17.

<sup>22</sup> Como já advertido, os professores como funcionários do Estado são "engrenagens úteis à sobrevivência da maquinaria do Estado" (DIAS, 1991, p. 105). E de modo crítico diremos: corrompendo a sociedade.

<sup>23</sup> Para mais detalhes sobre o endoutrinamento ou a doutrinação em específico, remetemos o leitor a consultar o interessante livro *A doutrinação*, de Olivier Reboul. Ver referências.

<sup>24</sup> Sobre a privação da liberdade de expressão na educação, por exemplo, remetemos o leitor a consultar o livro *Diário de um educador*, de Jules Celma. Ver referências.

A afirmação anterior é categórica e não hesitamos em dizer que para alguns professores a concordância com suas exposições é tão importante e singular para eles que muitos estudantes realizam tal procedimento para não receberem notas à baixo da média ou não serem reprovados nos cursos que frequentam. Conquanto, a educação é uma relação *vertical*. Ou, como que se segue: "o drama de nossa civilização, como Dewey viu tão bem, é que ela reserva a cultura liberal para as classes dirigentes, e o ensino técnico para os que são destinados não a pensar, mas a servir" (REBOUL, 1984, p. 22). No Brasil essa realidade é evidente: "os que podem pagar entram nas Universidades gratuitas, enquanto que os que não podem pagar, se desejarem estudar, terão de entrar para as Universidades particulares" (ALVES, 1986, p. 81). Seguramente como já tecido antes,

O grande mote de nossa *tese* é que confundem educador com professor. Quer dizer, educador não é professor e professor não é educador. Educador e professor são coisas diferentes. Em outros termos: a categoria professor se transformou numa mera profissão e perdeu seu significado último e mais fundamental que é ser EDUCADOR" (WANDERLEY, 1986, p. 196, grifos do autor)<sup>25</sup>.

Bem entendido, "o educador é um *especialista*" (WANDERLEY, 1986, p. 196, grifo do autor) em educação em geral, e não numa área educativa específica. O educador é um generalista; enquanto o professor é apenas político e particular; conquanto, sabemos, "nenhum professor... está fora da política" (Idem, 1986, p. 197). Já ser educador, é ser mais que político; é ser humanista.

Porquanto, isso se realiza por meio da ideologia que perverte a sociedade. Ou como nos transpõe Rodrigues (1989, p. 17), "a ideologia transforma os interesses de alguns em necessidades de todos". Quer dizer, "aquilo que inicialmente se constitui como verdade de um grupo tende, uma vez tornado ideologia, a se converter em verdade de todos" (RODRIGUES, 1989, p. 17). E nessa confluência obscura de coisas, a ideologia age por dentro e às margens da sociedade (no interior e no exterior visando o seus interesses). Deveras, a educação se deseja emancipar-se, como muitos propugnam, realmente deve agir por dentro e não às margens da sociedade. Só assim teremos uma real contra-ideologia para suplantar a ideologia vigente.

Sabemos que "toda atividade educativa é política" (Idem, 1989, p. 34). Está umbilicalmente ligada à política, como já concordamos. Mas não podemos nos deixar enganar

---

<sup>25</sup> Esse trecho é muito significativo diante das nossas análises. Portanto, tomemos como um dos principais argumentos de nossa tese. Qual seja: advertir para a confusão estabelecida no que se refere aos conceitos de educador e professor. Ou melhor, estamos advertindo de que há uma confusão na identificação entre educador e professor, ou mais precisamente, confundem educador com professor. E tal situação deve ser superada desde já.

e nos deixar confundir ainda mais as coisas. Ou seja, é necessário ficarmos em alerta para com a educação.

Há, nisso tudo, uma profunda ambigüidade no papel do professor. Vejamos a seguinte citação: "em certo sentido, trabalha a favor e ao mesmo tempo contra a escola. Possui uma lealdade dupla para conservar tanto a instituição como os indivíduos que a ocupam" (JACKSON apud CONTRERAS, 2012, p. 167). Neste feito, consideravelmente contestamos a tese de que os professores são intelectuais críticos ou profissionais reflexivos. Muito embora devamos chamar atenção para o que se segue: conforme Contreras (2012), há três modelos de professores: aqueles especialistas técnicos, os profissionais reflexivos e os intelectuais críticos.

Em todo caso, Henry Giroux (1992) considera "os professores como intelectuais transformadores" (GIROUX, 1992, p. 08). Ou entende os "professores como atores reflexivos" (Idem, 1992, p. 21). Ou ainda propõe "os professores como intelectuais" (Idem, 1992, p. 21). Nesta conjuntura, e naquilo que respeita ao nosso estudo, devemos enfatizar e esclarecer que onde aparecem as citações "*professores como intelectuais*" ou "profissionais reflexivos", na verdade poderíamos substituir tais expressões por "*educadores ou docentes como intelectuais*" e "reflexivos". Isto, a fim de evitarmos confusões. Ou seja, uma vez que já foi estabelecido a distinção entre educador/docente e professor, é importante manter esta diferenciação. Neste sentido, diremos que todo educador ou docente é um intelectual, por vezes, o *professor intelectual*<sup>26</sup> seja um equívoco, e como tal, esta incorreção se acentua, se ficarmos atentos para com as proposições de Giroux. Além do mais, os "professores" não transformam a educação em virtude de uma lógica acima deles: o sistema de ensino ou sistema educacional. A transformação educacional se dá ou se dará, esperamos, por intermédio dos educadores. Os professores tão somente transformam a "escolarização", que, na verdade crua e nua, não é educação mas ação de escolarizar: frequentar a escola, mesmo sem aprender ou sequer educar.

De modo simples, advertimos que o professor como intelectual se refere ao tipo orgânico, isto é, de tipo militante e partidário (o tipo gramsciano de intelectual). Ora, quanto a isso, "há um perigo muito grande do professor considerar-se um *intelectual orgânico*" (DURHAM, 1986, p. 147, grifos da autora). Uma vez que o

---

<sup>26</sup> *Professor intelectual* o denominaremos como um *intelectual subdesenvolvido*. Quer dizer, suas características dominantes se apresentam assim: "que opina sobre assunto que não domina; assume cargos para os quais é incompetente; alinha sempre com o mais forte; é provinciano: exalta e macaqueia o que se faz em país rico; prega democracia, mas conchava para impor candidato único" (MOREIRA, 2012, p. 79). É aquele que visa assegurar a burocracia institucional. Não se preocupa essencialmente com a educação, mas com a escolarização, isto é, com a quantidade e não com a qualidade no e do ensino.

intelectual orgânico é aquele que está concretamente ligado a uma política de interesses de classes, que pode, eventualmente, ser o professor, mas não *como professor* mas como e sim enquanto alguém que participa do movimento político concreto (DURHAM, 1986, pp. 147-148, grifos da autora).

A função específica do intelectual orgânico é definitivamente política, e partidária. Indubitavelmente. Sendo assim, "talvez fosse possível tratar o conceito de "orgânico" como sinônimo de "autonomia relativa" (MAXIMO, 2000, p. 94). O que reforça nossa tese da não autonomia docente. Em certo sentido, por assim dizer, existe uma "limitação do horizonte do professor" (FERNANDES, 1986, p. 13). O seu campo de atuação tornou-se um horizonte obscurecido.

É interessante voltarmos nossa atenção também para a ideia de transposição didática. Mas "a transposição didática existe?" (CHEVALLARD, 1991, p. 41). E uma vez que o professor não consegue se desvincular dessa instituição - *professor* - ele sente muita dificuldade em realizar a transferência do saber científico para o saber escolar. Como estamos aqui propondo, o *educador* consegue fazer essa passagem, o professor não ou quando muito raramente. Mas em que consiste, ou, melhor dizendo, o que é a transposição didática? Para Chevallard (1991), a transposição didática se constitui como

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

Não obstante a tudo isso, com toda essa dificuldade, "os professores se tornam profissionais mais ou menos confusos em relação àquilo que realmente devem objetivar no processo de ensino" (RODRIGUES, 1993, p. 59). Em suma, os professores os consideramos como "profissionais" na e da educação. "Profissionais" no sentido de simples empregados numa conjuntura mercadológica e financeira. Porém, no campo educacional. Ou seja, esses professores profissionais atuam visando a garantia de um salário, de uma remuneração, não se importando realmente com a educação. Conquanto, em referência aos educadores, não queremos dizer que os mesmos são amadores. Não é isso. O sentido de profissional aqui adotado é aquele que se aproxima do conceito de proletariado (o professor como um proletariado).

Bem entendido, devemos ter em mente que "a escola não é uma empresa" (Idem, 1993, p. 110). Mas muitos "professores" vêm a educação como meio de lhes assegurar um

rendimento. Ou mais precisamente, vêem a escola como uma fonte de emprego, como uma empresa que admite suas vinculações, mas para atuar conforme o sistema ou o regime no qual estão inseridos.

Diante do exposto antes, remetemos o leitor a consultar o quadro a seguir, para uma melhor visualização dos modelos apresentados, se assim for possível, cujo mesmo fora elaborado por Contreras (2012), p. 211, e ilustra muito bem os modelos de professores, dos quais, por assim dizer, estamos discutindo. Vejamos a seguinte explanação:

### A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		<b>Especialista técnico</b>	<b>Profissional reflexivo</b>	<b>Intelectual crítico</b>
<b>DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR</b>	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	<i>Ensino dirigido à emancipação*</i> individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	<i>Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema*</i> e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	<i>Defesa de valores para o bem comum*</i> (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	<i>Domínio técnico*</i> dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	<i>Autorreflexão sobre distorções ideológicas e os condicionamentos institucionais.*</i> Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
<b>CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL</b>		Autonomia com <i>status</i> ou como atributo. autoridade unilateral do especialista. <i>Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas,*</i> insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	<i>Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica.*</i> autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

\* Grifos nossos.

Seguindo um raciocínio próximo ao de Contreras (2012), Morais (1986) nos sugere três tipos de professores: o tipo burocratizado, os conservadores inconscientes e os insistentes e obstinados transformadores.

O *tipo burocratizado*, é "inflexível no cumprir caminhos que ele não escolheu, no executar todas as ordens (discutíveis ou não); um tipo definitivamente feliz por nada precisar criar" (MORAIS, 1986, p. 25, grifos do autor). Decerto, são professores, mas nada ensinam. Os *conservadores inconscientes* estão muito próximos daqueles burocratizados, ou melhor, são semelhantes ou em quase nada se diferenciam. Os *tenazes transformadores* são os que mais sofrem por que enfrentam a realidade educacional de frente, e não de perfil, não vêem o mundo através de sua silhueta, mas encarando-o com muita seriedade, responsabilidade e respeito.

Neste contexto, a escola é vista, em geral, como centro de produção sistemática do conhecimento. Mas isso se realiza na Universidade, não na "escola", como é denominada pejorativamente os locais de ensinos primário e secundário. Entrementes, a ideologia faz entrever tal afirmativa. Com efeito, uma vez mais, "a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em nos torna míopes" (FREIRE, 2008, p. 125).

Além do exposto até aqui, asseguramos que no Brasil as escolas são "promotoras de uma sociedade de conveniência" (MORAIS, 1986, p. 22). Com isso, nos trazendo a discussão de Ivan Illich e sua polêmica teoria sobre a *Sociedade Desescolarizada* ou *Sociedade Sem Escolas*. Ou seja, Illich preconiza uma sociedade desescolarizada. Para ele, a escola é nociva ao ensino, à educação. Para tanto, "a educação deve ser um alerta" (REBOUL, 1984, p. 95). Ou dito de outro jeito: "os estabelecimentos de ensino não concorrem, mas antes depõem contra a elevação da cultura, na medida em que estão a serviço do Estado e do mercado" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 34).

Infelizmente é necessário dizer, mas ainda muitos pensam que "o *magistério* coloca-se como um dos únicos lugares onde quem não sabe e não tem competência ainda se estabelece" (SILVA, 2005, p. 60, grifo nosso). Certamente "o intenso massageamento ideológico a que está submetido a "massa" do professorado" (Idem, 2005, p. 62), os permitem visualizar a educação como garantia de emprego. Nisso há uma deturpação no que se refere à educação. A falta de preparo do docente ou mais precisamente, o despreparo do professor possibilita todas as mazelas educacionais. Ou seja, é fundamental o educador e o professor autoavaliar-se sempre. Se questionar. Em outros termos: é fundamental colocar - "ensinar para quê? Que tipo

de homem estou pretendendo formar através de minhas aulas? Para que tipo de sociedade?... Qual o destino..., desejo para as novas gerações?" (SILVA, 2005, p. 64).

Como vimos assinalando, "o docente é também um educador" (BRUNELLE, 1978, p. 110). Afinal, estamos utilizando ambos os termos como sinônimos (mesmo não sendo).

Muito intrigante, Brunelle fixa a seguinte passagem: "a sociedade burocrática deseduca. Cumpre educar para desburocratizar a sociedade" (Idem, 1978, p. 110). Assim sendo, "professor não deve ser educador de seus alunos; que é nocivo dar ao professor a missão de educar; que a função do professor é instruir; e que educar e instruir são coisas muito diferentes" (MOREIRA, 2012, p. 05). Neste contexto, o papel do educador é educar. Educar é promover formação humana (desenvolvimento humano) ontologicamente. Já "instruir é proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa a ganhar seu pão e seu conforto com facilidade" (Idem, 2012, p. 07). No mais, "muitos professores tentam educar" (Idem, 2012, p. 08), o que causa equívoco em demasia. Quer dizer, temos, "professores feitos *educadores*" (Idem, 2012, p. 60, grifo do autor), e que, seguramente provocam neuroses gritantes na sociedade contemporânea. Numa palavra: desordem. Isso acontece porque "o professor... não se preparou para ser educador" (MOREIRA, 2012, p. 91).

Continuando, diremos que "educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade" (ALVES, 1985, p. 51). Ou, conforme Souza acentuou muito bem, "a educação é a intensificação singular da realização humana" (SOUZA, 2015, p. 117). Ademais, "a educação é, a um tempo, processo e resultado" (REBOUL, 1984, p. 116). Para Olivier Reoul (1984), "a educação é o lugar por excelência da utopia" (Idem, 1984, p. 119). Eis, então, as mais variadas formas de anseios permeando a educação.

Desta visão, pode-se dizer, portanto, que as repressões educacionais existem por meio da ideologia que lhe edifica, que lhe arquiteta. Doravante, a educação não é infértil. Por mais estagnada que se mostre em suas ações, a educação promove a realização, ao menos, do mínimo. – Transformadora, conservadora, crítica, ingênua, interior, exterior, positiva ou negativa ou quaisquer que sejam as terminações para com a educação, é digno acrescentar que a mesma é ambivalente ou dual: conservadora e transformadora simultaneamente. Nas relações sociais, a educação possui ambivalência. Pois de um modo ou de outro, quer sim quer não, sempre há confluências dos opostos, de opiniões contrárias, de visões de mundo diferentes (antagonismos e dicotomias); dualidades da e na apreensão do mundo real concreto e existencial. E isso é fundamental para sua concreção/emancipação do e no social.

## CAPÍTULO 3

### O DOCENTE E A AUTONOMIA QUE LHE ESCAPA

Diariamente, os docentes transformados em professores, e em sua maioria, apenas *professores* (que nunca foram educadores), promovem a continuidade de ideologias. Não obstante, a falta de conhecimento do termo ideologia por parte dos destes germina a ausência de *autonomia docente*. Ou melhor, *os professores* no atual contexto histórico e geográfico no que respeita à educação no Brasil, *não possuem autonomia em sala de aula*, propriamente dito. Isto, em razão das múltiplas ideologias presentes no complexo sistema educacional, como já assinalado. De todo modo, os *currículos*<sup>27</sup> a serem cumpridos ou aplicados, bem como os materiais didáticos específicos a serem utilizados pedagogicamente (*cartilhas ou manuais*) e elaborados pelas “instituições”, constituem alguns dos meios ideológicos para a inexistência efetiva da autonomia dos “professores” ao ministrarem suas aulas (práticas pedagógicas). Bem entendido, nesta abordagem pode-se acrescentar que a ideologia permeia toda a ação docente e professoral junto às turmas escolares.

É necessário acentuar que *os professores não tem autonomia educacional*. Ou seja, os mesmos “talvez” possuem autonomias pedagógicas (domínios metodológicos das disciplinas específicas: de formação), mas não autonomia educacional. Esclareçamos: em virtude de que a educação lhe foge incessantemente, pois educação é algo muito amplo e complexo, os professores tem a seus favores apenas o domínio em relação à sua formação (especialidade). Já o domínio ou a autonomia como um todo (educacional), é algo que lhe escapa. Pois o mesmo não controla o sistema educacional. Decerto, o educador também não tem autonomia educacional efetiva, principalmente quando se trata do currículo que lhes é apresentado. Com isso, diz-se que os professores agem como instrumentos de manipulação e de manutenção do sistema educacional. E os estudantes, massa de manobra. Ademais, a política educacional implantada para com os professores é de caráter ditatorial (opressora). Isto é, os docentes e suas inexistentes autonomias devem desenvolver uma prática pedagógica disciplinar, de

---

<sup>27</sup> *Os currículos*, neste caso específico, os identificamos como um dos elementos que Bourdieu (2000) denominou de *o inconsciente da escola*: “o inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, por ter sido incorporado e, por isso, naturalizado, escapa às tomadas de consciência – especialmente porque leva a apreender como naturais as estruturas das quais é o produto” (BOURDIEU, 2000, p. 03). Portanto, o *currículo* torna-se, nesta acepção, *um inconsciente da escola*. Posto que deva ser seguido como algo natural. Quando na realidade, é algo artificial e não natural.

obediência rígida e submissão aos interesses alheios, direcionando seus discursos conforme orientações recebidas exteriormente (currículos e materiais pedagógicos de imposição). Quando os professores insistem em suas autonomias, recebem opressão institucional (represálias/retaliações), como já apontamos.

De acordo com o papel ou com ofício em que o docente ou educador deveria exercer efetivamente, denominaremos o seguinte: o docente-educador ou formador é um intelectual, assim o concebemos. Já um professor não. No entanto, a proposição de Gramsci se faz suficiente: “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer portanto; mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1949, p. 06)<sup>28</sup>. Por seu turno, ao fazer parte de um sistema de ensino com estratégias e esquemas delineados (perverso), os “*professores*” perdem suas autonomias enquanto exercem suas docências. “*Professores*” aqui, neste momento, enquanto docente no sentido daquele que ensina; aquele que dociliza ou torna dócil, no qual, ensinando ou docilizando, desenvolve em outrem a qualidade do fácil ou do dócil aprendido. Na verdade, esse “*professor*” é um educador. Para todo o efeito, não confundir essa última proposição com as defendidas anteriormente e aquelas que aparecerão mais adiante.

Entretanto, arguimos que no atual contexto histórico as coisas exigem ainda mais esforço de compreensão, e para isso, devemos nos deter às mudanças educacionais que regem ou vigoram a sociedade contemporânea. Observamos que o mal planejamento educacional ou a falta de vontade de muitos que dominam a esfera da educação, engendrou aquilo dito muito explicitamente por Lucien Brunelle (1978): “a sociedade cria a escola à sua imagem e a escola lhe dá o troco” (BRUNELLE, 1978, p. 101). De certo modo, ainda podemos nos referir à educação dizendo que “a educação é uma prática social e, ao mesmo tempo, uma prática política e de transformação (ou de manutenção conservadora)” (SEVERINO, 1994, p. 68). Como já nos referimos, “a educação reproduz a sociedade” (Idem, 1994, p. 71). Atua para conservar a sociedade na sua *identidade*. Posto que “as formas institucionalizadas da educação (as formas escolares) exercem fundamentalmente a função de conservar, de reproduzir a sociedade tal qual ela existe” (Idem, 1994, p. 72). Apesar disso, a educação ainda pode, portanto, constituir-se numa prática social transformadora. Isto é, ela pode também transformar a sociedade. Lembremos da noção de contra-ideologia proposto por Severino (1986 e 1994).

---

<sup>28</sup> Para maiores detalhes, consultar os apontamentos críticos da edição crítica da obra de Gramsci *Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali. Quaderni del carcere*, publicados em 1977.

### ***A educação, o trabalho e a ciência***

Bem entendido, para se pensar a educação, o mundo do trabalho e a formação dos professores, suas alienações e suas ideologias, devemos considerar que Trabalho, Ciência e Educação, de um modo geral, sintetiza a proposta para compreendermos a relação envolvendo Educação e Trabalho<sup>29</sup>. Não obstante, há de ressaltar que a Ciência permeia o desenvolvimento educacional, bem como a ideia de progresso evolutivo-material do ser humano. Conforme nossa análise, a educação por meio do trabalho nos faz surgir o conhecimento científico, conquanto, o surgimento da ciência promoveu o desenvolvimento educacional e deslocou o trabalho humano para outras vertentes além daqueles de manipulação de material simples imediato. Bem entendido, o trabalho faz do homem um ser criativo, sendo, portanto, um ser singular perante outros seres vivos existenciais.

O ser-do-homem e suas relações, assim como sua individualidade e sua incessante coletividade, promovem conhecimentos múltiplos acrescentando sempre, bens comuns: materialidade e espiritualidade (religião) – apenas como simples exemplificações. - Educação, capitalismo e "economia" reforçam inevitavelmente a ideia de qualificação da mão de obra (força de trabalho; formação profissional) e de formação ou "instrução" do ser social: o homem. Neste contexto, para Demerval Saviani (1994) não existe uma real separação entre *Educação e Escola*<sup>30</sup>; para este autor ambas as instituições estão intrinsecamente fixadas. Uma não existe sem a outra. Uma vez mais, Saviani afirma que a escola como forma principal de educação “ainda não se completou” (SAVIANI, 1994, p. 11). Para tanto, diz-se que a educação atual é contraditória, posto que promove e deixa de promover ao mesmo tempo, isto, por meio das ideologias das sociedades contemporâneas – sociedades tecnocráticas, mecanicista, de imediatez permanente e voltadas para interesses diversificados; engendrando ou assentando, deste modo, a noção clássica de divisão de classes (estratificação social); formando classes sociais antagônicas. Por vezes, Saviani comete um equívoco agudo quando diz que não há separação entre Educação e Escola. Erro este, assim o consideramos, por estabelecer igualdade entre coisas diferentes. Isto é, Saviani confunde educação com escola. Conquanto educação é algo amplo, enquanto a escola é algo reduzido. Educação é superação do animal no homem.

---

<sup>29</sup> No se refere à relação entre educação e trabalho, especificamente, remetemos o leitor a consultar o interessante livro *A face oculta da escola*, de Mariano Enguita. Ver referências.

<sup>30</sup> Observa-se, como já advertido, a confusão que se estabelece entre Educação e Escola, ou entre Educação e escolarização. Mesmo para autores renomados como Saviani. Ou seja, Saviani (1994) considera que educação e escola são a mesma coisa, são instâncias sinônimas. Portanto, vê-se um equívoco por parte deste autor em acreditar ou em julgar que coisas semelhantes são iguais. Assim, acompanhamos que autores renomados também incorrem em erros conceituais e de perspectivas.

Nesta circunstância, tempo e espaço se imbricam profundamente fazendo com que os povos se confundam cada vez mais, efetuando, entretanto, uma Educação ou uma Escola solicitando uma maior atenção por parte de todos. Neste momento nos perguntamos, então: a história da educação se assemelha com a história do homem, como proposto por Saviani (1994)? Certamente o próprio Saviani tem razão. Pois a educação é histórica. Para tanto, todo desenvolvimento humano jamais separou educação, trabalho e ciência; por mais que essas três vertentes sociais tenham se afastado umas das outras ao longo do tempo histórico, ainda assim sempre estiveram tão próximas como o espaço e o tempo, o nascer e o morrer. É nítido, não há como separar definitivamente educação, trabalho e ciência. Mas podemos observar algumas situações que devem ser corrigidas. Por exemplo, evitar o desarranjo entre educador e professor.

No que se refere ao Homem, corroboramos para o seguinte: o *Ser* é na relação; existir é correlacionar. “Criar” é algo que pertence ao ser social, ao ser para a criação, ou seja, ao Homem. Apenas e tão somente ao Homem é que podemos falar sobre Educação, Trabalho e Ciência. E este nexos ou élan realiza o Homem. Pois Educação, Trabalho e Ciência podem ser considerados como Arte. E a Arte só pertence ao Homem. Apenas e tão somente o Homem realiza a Arte. Ontologicamente o Homem transcende o natural quando quer atingir o seu *Ser*. O Homem deseja realizar-se sempre, mesmo que jamais perceba este movimento ou esta vontade, por assim dizer, metafísica (muitas vezes oculta). O Homem como o *ser-em-si* não cessa de se realizar. Deveras, a imaginação, assim como o imaginário faz do homem a imanência ativa de Si, indubitavelmente. Neste contexto, não podemos refutar toda e qualquer criação humana, positiva ou negativa. Uma vez que o homem realiza. Portanto, tudo o que o Homem faz é válido; mesmo havendo falhas.

### ***O trabalho e seu referencial de análise sobre a educação***

Mundo do trabalho, privatizações, políticas neoliberais e educação; todas essas referências se tornam relevantes para entendermos de modo simples a ideia de Educação nos dias atuais. Do ponto de vista sociológico, a ideia de estrutura social permeia o campo da “empregabilidade” mundial atingindo camadas com menores índices de qualificação profissional. “A classe-que-vive-do-trabalho” - como nos sugere Antunes (1995, p. 15, grifos do autor) - indica ser uma complexidade social no qual o mercado financeiro mesmo sendo independente (como parece ser), na realidade é dependente dessa classe que vive sujeita a inúmeras situações que não lhes pertence; pois o lucro em si vem de toda uma organização:

desde o gerenciamento e a aplicabilidade ou administração na produção, ou seja, no comando, desde a mão de obra efetiva agindo de forma simultânea, que, por conseguinte, fazem as coisas acontecerem, no entanto, são os trabalhadores prático-instrumentais que mantêm a materialidade em desenvolvimento. No caso, a *classe-que-vive-do-trabalho*. Quer dizer, sem esses empregados ou, grosso modo, subordinados de aproximação direta, as empresas e os postos de empregos, em suma, a vida como estamos habituados a vivenciar, não existiria. Neste sentido, não podemos esquecer da ideia da mais-valia que existe exatamente através desses trabalhadores. O que constitui o verdadeiro capitalismo. Por vezes, conforme nossa análises, o professor pertence a "*classe-que-vive-do-trabalho*"<sup>31</sup> (ANTUNES, 1995, p. 54).

Dialogando criticamente perguntemos, então: o que é o Trabalho? Assim entendido, eis uma proposta remota, com efeito, ainda assim sem uma resposta convincente, ou sem uma conclusão plausível e "adequada", pois que para vários campos ou vertentes do saber o *Trabalho* tem significados múltiplos. Entrementes, questionemos uma vez mais: Educação e Trabalho se conciliam, convergem ou promovem divergências em suas relações cotidianas e mútuas?

Educação é Trabalho? Educar é direcionar para o trabalho? O trabalho requer educação? Trabalhar é educar-se? – Essas indagações nos permitem muitas reflexões, entretanto, exige prudência a fim de evitarmos equívocos. Tais reflexões prolongadas em seus pormenores não serão efetuadas neste momento (não temos espaço suficiente para elaborarmos as mesmas. Algo a ser pensado e abordado em um outro escrito). Efetuaremos apenas uma breve citação: Educação e Trabalho como sociabilização e sociabilidade jamais se distanciam, mesmo direcionando ações contrárias, ambas as condições se mesclam inevitavelmente. Não temos dúvidas a quanto a isso.

Como já mencionado, trabalho e educação são circunstâncias intrínsecas, assim as julgamos. E para além do que fora dito, ambas as situações/conjunturas envolvem o complexo social o qual denominaremos "vivências". Mais uma vez, vejamos o que entendemos por educação, explicitamente:

a educação é uma prática social e também política, cujas ferramentas são constituídas pelos elementos simbólicos produzidos pela subjetividade e mediados pelos instrumentos culturais<sup>32</sup>. Como tal, sua ação se dará mais diretamente sobre os aspectos simbólicos da existência humana. É por isso que ela se faz como um processo de

<sup>31</sup> "A *classe-que-vive-do-trabalho* é tanto masculina quanto feminina" (ANTUNES, 1995, p. 46, grifos do autor).

<sup>32</sup> "A educação é uma prática cujas ferramentas técnicas são especificamente simbólicas, isto é, constituem instrumentos simbólicos de trabalho" (SEVERINO, 1994, p. 82). Ou, pode-se constatar que "a educação é atividade de trabalho e prática social que se utiliza de ferramentas simbólicas" (*Idem*, p. 82).

conscientização, lidando com os conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos. Fundamentalmente, a educação trabalha com as representações subjetivas, com os conceitos e valores das pessoas.

Essa esfera das representações simbólicas, por sua vez, constitui da *ideologia*. A educação vai contribuir para a conservação da sociedade e de seus conteúdos ideológicos. Ao conservar e reproduzir esses conceitos e valores, passando-os às novas gerações, a educação acaba perpetuando as relações sociais vigentes na sociedade, uma vez que tais relações também se sustentam nessa ideologia (SEVERINO, 1994, p. 72).

Buscando compreender as indagações efetuadas anteriormente, vê-se que qualquer sociedade humana vive de seu trabalho e de sua educação - uma relação fundamental para a mesma se manter como toda organização antrópica. Em todo caso, a ideia de *controle social* objetiva e subjetiva envolve o que concerne à educação e ao trabalho como um todo, inegavelmente. Assim sendo, pode-se somar que a ideologia e a alienação, por assim dizer, imperam sobre as sociedades capitalistas.

É digno acrescentarmos que não existe ingenuidade quando se trata de educação e de trabalho no "sistema" ou no movimento social capitalista (funcionalidade dos agrupamentos humanos que visam à acumulação de dinheiro-moeda e o consumo material exagerado (consumismo). Característica especificamente das sociedades de pensamentos eurocêntricos). Todas as ações são muito bem planejadas ou traçadas com o intuito em ampliar as riquezas (em especial, a riqueza material). Ontologicamente, apesar de traduzirem uma noção de padrão, equilíbrio e positividade, as sociedades capitalistas - e no caso aqui tratado, considerando educação e trabalho - demonstram contradições para com a realidade existencial do mundo.

### ***O trabalho do professor diante do novo regime de acumulação flexível***

Devemos notar, nesse momento, que "a educação é uma modalidade de trabalho" (SEVERINO, 1994, p. 60). E em nosso caso, especificamente, o profissional que atua nesse campo ou nesse tipo de trabalho é o professor. Entrementes, "quando encarado como modalidade de trabalho, o processo educacional está se referindo, basicamente, ao agente da educação" (Idem, 1994, p. 62), para nós, o professor. Em resumo, a educação "é simultaneamente prática e técnica, política e simbólica. Mas se ela é prática, tem um sujeito

que a exerce: o *educador*<sup>33</sup>, que a desenvolve como autêntica atividade de trabalho" (SEVERINO, 1994, p. 88, grifo nosso).

O professor como mão de obra é fato relevante na contemporaneidade do século XXI. Assim sendo, pode-se inferir que o mesmo (professor) se tornou um proletariado frente às demandas do capital, por vezes, agindo no âmbito educacional (além de professor, ele é trabalhador<sup>34</sup> ou empregado, e até mesmo funcionário e colaborador, em algumas circunstâncias). A autonomia e o controle - ao mesmo tempo - do professor sobre si mesmo e a idéia de trabalho são os pontos fulcrais em relação à profissionalização e a proletarização<sup>35</sup> docente, promovendo, deste modo, uma desqualificação em sua área de atuação, ou melhor, em seu ofício. Portanto, perdendo a autonomia que lhe pertence como aquele que leciona. Entrementes, o tema da profissionalização (educacional) está longe de ter sua ingenuidade assegurada ou estar desprovido de interesses específicos, como nos diz de forma implícita Contreras (2012). Quer dizer, a alienação e a ideologia permeiam toda a perspectiva de conjunto em que o professor ou docente está envolvido efetivamente.

Do ponto de vista crítico, com a proletarização dos profissionais "docentes" (suas angústias desconcertantes) pode-se afirmar categoricamente que os mesmos não fogem às múltiplas ideologias: ideologias políticas, ideologias independentes, ideologias do tipo partidário-coletivas entre muitas outras. Os sindicatos também interferem em suas práticas. Para tanto, a legislação trabalhista e educacional os deixam limitados para quaisquer ações além de suas inexoráveis vitimizações sociais. As leis concernentes à educação, por assim dizer, os impossibilitam de uma exclusiva autonomia para lecionar ou atuar conforme os seus ofícios. Como um simples exemplo, em relação às leis na educação, ou leis educacionais, há de acentuar que o "currículo oficial" por ser utilitário exige "rigorosamente" cumprimento, portanto, execução e aplicabilidade. Assim sendo, a autonomia acaba sendo submissão. Ou melhor, *a suposta autonomia é em si submissão*. Como os professores tem a obrigação em seguir o currículo, ou mais precisamente, como os mesmos não tem alternativas que não o próprio currículo, é esse tipo de regra, norma ou princípio que lhe impossibilita intervir com

---

<sup>33</sup> O educador aqui também é o professor. De acordo com a exposição de Severino (1994), o exposto abrange tanto educador e quanto professor. Pois que ambos também "trabalham". Porém, devemos chamar atenção dizendo que o "professor" apenas trabalha; enquanto o "educador", além de indubitavelmente "trabalhar", ele também educa. Conforme nossa tese.

<sup>34</sup> Trabalhador, como adotado por nós, é "aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho" (HYPOLITO, apud SEVERINO, 1994, p. 93). Como também um trabalhador é uma pessoa autorregulada que trabalha direta ou indiretamente para o mercado, oferecendo tipo de bens e serviços.

<sup>35</sup> Uma vez proletarizado, o professor "não possui autonomia" (HYPOLITO, apud SEVERINO, 1994, p. 93), constituindo-se num mero "trabalhador".

autonomia. Reforcemos que não estamos falando apenas do *currículo escolar*, mas também do *currículo universitário*. Ou melhor, a grade curricular das academias ou das Universidades possuem os mesmos modelos do tipo escolar, mas com uma diferença: na Universidade o corpo docente de "certos" cursos podem estabelecer o currículo a ser trabalhado. Em outros termos, alguns cursos possibilitam ou dão à liberdade para o corpo docente elaborar a grade curricular. Enquanto na "escola" isto não acontece, o currículo já vem pronto, cabe apenas aplicá-lo.

No nível superior de ensino é diferente, mas essa diferença não é tão extensa como parece ser. Portanto, a diferença é aparente. Nos cursos de "formação" de professores o "corpo docente" que tem autonomia é uma mera contradição. Uma ilusão e uma utopia. Pois "corpo docente" é mera conveniência. Como já defendemos, na Universidade não há docentes ou educadores, mas professores. E formação de professores é o que existe nas Universidades; pois educadores não se formam, estão em permanente formação. Formados são aqueles que não aprendem mais (ou supostamente não precisam de conhecimento ou saber). Portanto, os professores são pessoas formadas, enquanto educadores são pessoas em formação constante. Assim como os estudantes, os educadores são educandos sempre.

### ***A proletarização dos professores***

A tese básica da proletarização dos professores é que o trabalho "docente" sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia" (CONTRERAS, 2012, p. 37). Tudo isso nos permite afirmar a cerca da "confluência dos processos de controle ideológico e técnico no ensino" (Idem, 2012, p. 37). No mais, "o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados" (Idem, 2012, p. 37).

A proletarização dos professores se caracteriza, entre outras coisas, em que a realidade "os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária" (CONTRERAS, 2012, p. 38). Em suma, "o professor... foi proletarizado" (ABRAMO, 1986, p. 78). E ele "se proletarizou no trabalho" (Idem, 1986, p. 79). Enquanto exercia seu ofício. Com isso, inferimos que "o professor é mais um corporativista do que um reformulador" (Idem, 1986, p. 80). Decerto, "o professor... um agente inconsciente do regime" (Idem, 1986, p. 82) no qual está inserido: o capitalismo.

Exposto isto, vejamos o que nos diz Florestan Fernandes sobre tal situação:

se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 44, diríamos que professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Isso é curioso, porque se ele não trabalha com as mãos, ele é um intelectual<sup>36</sup> (FERNANDES, 1986, p. 13-14).

Como proletários, os professores são vítimas das ilusórias autonomias docentes. Ou mais explicitamente:

a análise da proletarização de ensino, baseada nos estudos sobre a proletarização em geral, indica a perda de autonomia no trabalho ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitam um trabalho integrado, como uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 212).

Em todo caso, a lógica racionalizadora das empresas e da produção geral capitalistas, reforçam tal perspectiva de proletarização professoral. Além disso, é fundamental observarmos que a burocracia estatal contribui significativamente para tudo isso se efetivar. Nesta interpretação, compreendemos burocracia como cumprimentos de prazos estabelecidos. Uma vez que toda exigência para não ultrapassar limites está estreitamente relacionada à burocratização. Com isso, diremos que tudo o que fora exposto anteriormente nos faz acrescentar que tal ocasião favorece a rotinização do trabalho do professor, impedindo-o de exercer o ato reflexivo, que seria o ideal, isolando-o do centro das decisões no que respeita à educação.

Ademais, os professores ao ficarem submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, vêm-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado; àqueles ligados intimamente à burocratização. Em relação à perda da autonomia dos professores, é importante tecer que no contexto educativo, a proletarização tem algum significado, e é sobretudo "a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor" (CONTRERAS, 2012, p. 56).

O exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático (Idem, 2012, p. 343).

Por isso, há para com os professores, uma "suposta autonomia" (Idem, 2012, p. 287) nas realizações de suas funções. "Os docentes não só são excluídos do processo de concepção da

---

<sup>36</sup> Por vezes, o professor como um intelectual, proposto por Giroux (1997), é algo em que refutamos. Já discutiremos sobre isso no capítulo 2.

educação, mas também permanecem à margem do debate público sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos" (CONTRERAS, 2012, p. 245).

José Contreras (2012, p. 99) defende a tese da autonomia ilusória. Uma "*relativa autonomia*" (Idem, 2012, p. 43, grifos do autor) por parte dos professores. Quer dizer, o professor possui uma autonomia (relativa), mas essa "suposta" autonomia é algo ilusório. Na realidade inexistente. Posto que o professor fora transformado num profissional técnico (p. 99). Portanto, sua autonomia é uma "autonomia aparente" (Idem, 2012, p. 283). Para ensinar, o decente ou educador é transformado em professor e o mesmo deve seguir "as doutrinas que o Estado julga necessária a sua existência" (DIAS, 1991, p. 106). Ou como nos disse Nietzsche: é fundamental que eles "possam servir às instituições estabelecidas e lhe serem úteis" (NIETZSCHE, 2008, p. 72). E na atual sociedade, o critério a partir do qual se compete alguma coisa, não é "livremente" escolhido pela sociedade, mas algo decidido por um currículo imposto visando interesses de terceiros. Diante de todo desse cenário interroguemos mais uma vez: quem estabelece o currículo "oficial"? Certamente não são os professores e educadores, bem como não são os estudantes ou os seus representantes legais. O currículo permite - perversamente - realizar comparações entre diferentes escolas (públicas e privadas) com pretensões de competitividade (o nível de ensino e o ingresso no setor público e privado - Universidades públicas e particulares). A grade curricular estabelece o modelo de demanda e não de diálogo social. Portanto, o currículo - o qual defendemos de "oculto" - tornou-se mercadológico. E mais, "o currículo oculto é sempre o mesmo, qualquer que seja a escola ou o lugar" (ILLICH, 2006, p. 126). Isto é, por ser camuflado ou escondido, ele é tem algo específico: dizer o não dito, e negar aquilo dito. Por vezes, os professores bem como educadores são os excluídos dos processos decisivos no que diz respeito à educação. Com isso, reforçando a nossa tese da inexistente autonomia professoral.

Ora, a mentalidade tecnocrática gerada pela concepção gerencial da autonomia baseia-se na concepção ilusória de autonomia, porque faz os professores acreditarem que possuem o domínio de seu trabalho, quando na realidade, a coisa é outra e bem distinta na prática educativa. E ao manter tal ilusão, contribui para o "delírio que a retórica do profissionalismo provoca, identificando capacidade com técnica e acreditando que autonomia significa especialização e prática não compartilhada" (CONTRERAS, 2012, p. 290).

"A suposta autonomia concedida não só não nasce de uma demanda de professores [...], como eles nem sequer participam de seu projeto político" (Idem, 2012, p. 290). Paradoxalmente, para os professores aparentemente "concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros já estão fixados" (Idem, 2012, p. 290). A aparente autonomia é perversa, pois tudo

que chega às portas das escolas, porém, já preparados fora delas, demonstra de forma ideológica que os professores são autônomos, podem atuar conforme seus ideais e suas especificidades. Todavia, os professores tornam-se apenas obedientes funcionários que devem resolver os problemas definidos por outros, e com os recursos que lhes foram concedidos. Sendo assim, se há uma brevíssima autonomia, a mesma é de gestão dos recursos que tem em mãos, mas não política. No sentido de decisão curricular. Dito de outra forma: "sua autonomia não é política, mas tão somente de gestão" (Idem, 2012, p. 290). Ou seja, por assim dizer, sua autonomia de gestão é uma nova burocratização disfarçada de participação. Ou melhor ainda, *pseudoparticipação*. Na realidade, temos "uma autonomia mais "virtual" do que real" (Idem, 2012, p. 221). Conquanto, a partir de suas "supostas" liberdades (para os professores,), a autonomia é então concebida "sob uma relação de dominação-submissão" (Idem, 2012, p. 239). Em suma, "os professores ficam reduzidos a funcionários empregados obedientes, e o resto da sociedade a meros espectadores" (Idem, 2012, p. 239).

Este cenário nos traduz que os professores "foram reduzidos a meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, dele[s] foram subtraídos e enfeixados nas mãos de técnicos, os chamados especialistas em educação" (SAVIANI, 1991b, p. 84). Não obstante a tudo isso, tanto a prática profissional quanto as relações sociais tornam-se, neste perspectiva, reguladas pelas formas burocráticas.

É muito importante dizer que, parafraseando Contreras (2012), a separação entre professores e sociedade é que os primeiros são os que defendem as decisões administrativas no qual os mesmos devem cumprir, pensando com isso ter autonomia, "quando o que reflete é sua dependência da administração" (CONTRERAS, 2012, p. 241). De acordo com Contreras, a autonomia não é uma capacidade individual, mas um exercício de como os indivíduos "se constituem pela forma de se relacionarem" (Idem, 2012, p. 216). Em outras palavras, a autonomia se desenvolve nas relações, não isoladamente. Sendo assim, como os professores não se relacionam de forma efetiva coletivamente, os mesmos não tem autonomia. Lembrando que as decisões educacionais não passam pelas mãos dos educadores nas escolas. Para Contreras, "embora possa parecer paradoxal, a autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência" (Idem, 2012, p. 226).

De maneira singular Contreras nos diz que "a autonomia [...] é uma armadilha para os professores" (Idem, 2012, p. 249). Fazendo com que estes tenham a ilusão daquilo que não possuem. Quando muito, têm uma autonomia aparente. Os professores são controlados durante todo o processo educativo. Um controle para adequá-los a determinados interesses e objetivos. O que realmente acontece é que "o Estado formula um problema, pesquisadores e

especialistas buscam soluções, e estas são comunicadas aos professores, que devem adotá-las" (LUNDGREN, apud CONTRERAS, 2012, p. 252). Os professores são realizadores de atuações que outros planejam. Meros aplicadores de planos alheios à escola (currículo e provas burocráticas governamentais). O momento atual mostra ou ilustra múltiplas alternativas para a autonomia professoral, mas o ser autônomo não existe.

Na sociedade atual, a escola, o ensino básico e médio, bem como o ensino superior são como manejos para manter as desigualdades. No entanto, é interessante dizer que "se diminuïrem ou desaparecerem as proteções desiguais do Estado, aumentará a igualdade" (CONTRERAS, 2012, p. 280). A liberdade democrática não é pois a liberdade positiva para participar na construção política das decisões, mas uma liberdade negativa para prosseguir os próprios interesses privados. "A escola é mais democrática - pensa-se - se tivermos mais capacidade de escolher a que nos interessa" (Idem, 2012, p. 284). Ora, "hoje a autonomia é, ou gestão administrativa descentralizada, ou competitividade social regulamentada" (Idem, 2012, p. 295). Fazendo do professor um agente corporativo e funcionário passando para professor competitivo. Eis uma das armadilhas da ilusória autonomia.

A prática docente envolve uma profunda e penetrante adoção simbólica. Com isso, se exige que tanto professores quanto agentes promotores de docência (faculdades) se envolvam conjuntamente tentando o bem maior em benefício de todos e não pensando o oposto (provocando ambigüidades, contradições e dissonâncias). Mas a realidade nos decifra que o posto é o que se acentua.

Com a flexibilização (perversa) da sociedade na contemporaneidade - novas racionalizações -, o educador observa cada vez mais sua tarefa reduzida a determinados critérios externos fazendo-o perder de vista sua tarefa singular: *ensinar*. Distanciando o seu controle a partir de si mesmo sobre o seu ofício. Com isso, o educador já agora professor não consegue desenvolver parcialmente suas "habilidades" e "competências" (técnicas de especialização) ao ministrar as devidas aulas que lhes diz respeito. Para exemplificar devemos adicionar a essa questão a política fechada do *Currículo* (conteúdos selecionados, como já apontados) – como plano a ser acompanhado sem nenhuma reflexão permanente (sem uma efetiva dialética). Causando uma burocratização para com todos, em especial, para com os professores. Deste modo perguntemos: o que significa, neste caso, ser um intelectual? (pois já nos referimos que o docente/educador é um intelectual). Ou seja, nesse contexto, o educador deixa de ser um pensador para ser apenas e tão somente um executor da tarefa que o incumbiram de realizar dentro da sala de aula: exercer sua função. Passando simplesmente por um trabalhador qualquer atendendo a demanda do empregador: a escola. Quando se fala em

clientela se referindo aos estudantes isto nos causa um estranhamento. Vê-se então, que educador (professor) e escola tornaram-se coisas distintas daquelas proteladas na legislação educacional<sup>37</sup>.

***Variações educacionais: o ser intelectual e seus impasses; o professor e o currículo***

Neste momento, quase nas considerações finais, discorreremos sobre algumas das variações que permeiam a educação, e rapidamente falaremos do que é ser um intelectual e mostraremos alguns de seus impasses. Já que para muitos, um professor é um intelectual. Embora pareça difícil tal discussão, inserimos também o que o professor faz, bem como mostraremos um pouco mais sobre o currículo. No que respeita ao professor, contudo, retornaremos àquela discussão iniciada (ver capítulo 2).

De início diremos que o intelectual é "um formador de outras consciências" (MAXIMO, 2000, p. 10). Por conseguinte, a essência de sua intelectualização, mais especificamente, consiste em recorrer à técnica e a previsão, conforme Weber (1930). Ou ainda também de acordo com Max Weber (1930, p. 18) - parafraseando-o - o intelectual capta apenas o provisório, nunca o definitivo. Portanto, um professor não possui esse perfil. Mas um educador sim, pois este tem uma visão ampla das coisas, enquanto um professor é limitado, só interessando-o o imediato (sobrevivência).

Bem entendido, "os professores se tornam profissionais mais ou menos confusos em relação àquilo que realmente devem objetivar no processo de ensino" (RODRIGUES, 1993, p. 59). Os professores realmente são considerados profissionais da educação. Nisto, devemos ter em mente que "a escola não é uma empresa" (Idem, 1993, p. 110). Mas para muitos, a escola torna-se isso.

A escola não pode se transformar em uma agência formadora de mão-de-obra para os setores produtivos considerados prioritários. Seu objetivo central deve ser: formar o educando como homem e como cidadão, e não apenas prepará-los para o exercício de funções produtivas nas empresas, para ser consumidor competente dos produtos disponíveis no mercado (RODRIGUES, 1993, p. 89).

Quanto a isso, pode-se ver o que ocorre e não é exagero afirmar: "as escolas não são locais neutros" (GIROUX, 1997, p. 162). Elas, claro, são órgãos institucionalizados.

As escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de formas de autoridade, tipos de

---

<sup>37</sup> Como já fora advertido, sabemos das leis que regem à educação. Mas não iremos citá-las. Para isso, exigiria um outro trabalho de investigação, e, neste momento, não é o nosso objetivo falar das leis. Apenas eventualmente nos referimos às leis para fundamentar nossas argumentações.

conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

Ou melhor, Ivan Illich vê "as escolas como falsos serviços públicos" (ILLICH, 1976, p. 106). Por isso, ele defende o fim da escola.

É assombroso, mas "temos ensinado às nossas crianças a se arrastar como vermes, e, porque se arrastam como vermes, elas se tornam incapazes de reclamar se lhes pisam a cabeça" (RODRIGUES, 1993, p. 118). No que tange aos currículos, por exemplo, há de somar que os currículos escolares são como "pacotes educacionais" (RODRIGUES, 1989, p. 51). Agindo no interior da escola; por vezes, advindo de fora dos muros das escolas. E quem os arquiteta são "intelectuais". E como os currículos já vem empacotados, não há a possibilidade para os educadores terem suas autonomias. De forma crítico-radical, polêmica e provocativa anunciamos: "a democracia, em seu estado puro, não existe" (Idem, 1989, p. 69). É uma farsa. No mesmo sentido crítico, sustentamos que "o objetivo do ensino é o aluno e não o programa de cada conteúdo" (Idem, 1989, p. 82). Mas a nossa realidade inverte as coisas valorizando o conteúdo e, de certo modo, ignorando o aluno ou estudante, em sua essência. Em outras circunstâncias queremos dizer que a escola é muito conteudista. Se preocupa em demasia com o conteúdo e não possibilita o diálogo que não seja o do conteúdo.

De forma singular Neidson Rodrigues (1989) afirma que o educador necessário se caracteriza do seguinte modo: "não se é educador como se é operário de uma fábrica de automóveis". [...] Não há como o educador começar a ser educador na hora em que bate o ponto e deixar de sê-lo em que o relógio indica o fim do expediente" (Idem, 1989, p. 65). Bem entendido, "do educador se exige uma constante ocupação com o ato educativo. Ele tem de *ser*. É uma questão de *ser* e não uma questão de *situação*" (Idem, 1989, p. 66, grifos do autor).

Bem, naquilo que se refere à formação de professores, diz-se que

o professor de 1º e 2º graus, por exemplo, precisa receber uma formação geral, e nossa Universidade é tão inflexível que, com todos os recursos disponíveis, é incapaz de oferecer essa formação na sua grade curricular (DURHAM, 1986, p. 149).

Portanto, há uma forte "limitação do horizonte do professor" (FERNANDES, 1986, p. 13). Na verdade, um horizonte obscurecido. Em muitas ocasiões ocorre o seguinte: "o professor formado no ensino superior não sabe o que dizer a seus alunos além de repetir-lhes as fórmulas feitas e mal compreendidas que ouviu na Universidade" (MENEZES, 1986, p. 120).

Enquanto professores, nos transformamos em "trabalhadores da Educação" (WANDERLEY, 1986, p. 189). Como advertido antes. Quanto a isso,

pergunta-se, por exemplo, se nosso trabalho é um trabalho produtivo ou improdutivo... O professor da escola pública... seria um trabalhador improdutivo, porque presta serviços públicos, estando, pois, na área de serviços e não da produção; e o professor que trabalha nas particulares... seria um trabalhador produtivo, porque trabalha com empresa, produzindo, então, mais-valia (Idem, 1986, p. 189).

No mais das vezes, "o professor é visto como um trabalhador improdutivo, isto é, alguém que não gera divisas econômicas imediatas para o país" (SILVA, 1979, p. 191). Este contexto mostra que Demerval Saviani (1991b) também retoma a discussão referente ao trabalho docente e em relação à distinção entre trabalho produtivo e improdutivo nos mesmos moldes que Wanderley (1986). Para Saviani, tal distinção

conduziria a colocar os professores das escolas particulares do lado do trabalho produtivo, já que geram mais-valia para os empresários... ao passo que os professores das escolas públicas seriam colocados ao lado do trabalho improdutivo, uma vez que tais escolas seriam entendidas como entidades de prestação de serviço público" (SAVIANI, 1991b, p. 86).

Contudo, tal divisão ou separação "está carregada de equívocos", nos diz Saviani (1991b, pp. 78 e 79). Pois isso não se sustenta por si mesmo. Bem entendido, o professor, seja este atuante no setor público ou privado, realiza ou gera um trabalho, no mínimo, imaterial. Sendo, portanto, um intelectual, mas descaracterizado. Ou seja, o educador ou docente é um autêntico intelectual, mas ao ser transformado em professor passa a ser um pseudointelectual. Mas de certa forma pensa, no mínimo. Mesmo assim, reforcemos que um professor é um pseudointelectual.

Ainda sobre profissionais da educação, sustentamos que "os professores não estão sendo simplesmente proletarizados" (GIROUX, 1992, p. 09). Estão sendo *coisificados*.

E "o que significa *coisificar o professor?*" (SILVA, 1979, p. 189, grifo do autor). Transformá-lo em objeto. "Coisificados, os professores passam agora a fazer parte da categoria dos oprimidos" (Idem, 1979, p. 190). Neste contexto, o professor passa "a pregar ou reproduzir a ideologia imposta pelo Estado" (Idem, 1979, p. 190).

"Qual é o principal problema com que se defronta o intelectual na sociedade brasileira de hoje?... Em suma, *denúncia ou combate?*" (FERNANDES, 1979, p. 25, grifos do autor). Se quisermos realmente realizar a tão desejada revolução democrática, é necessário considerar a seguinte passagem de Florestan Fernandes: "a revolução democrática exige do intelectual que ele se desvencilhe do orgulho profissional e do manto protetor das instituições especializadas"

(FERNANDES, 1979, p. 32). Segundo Maximo (2000), Florestan Fernandes deseja, em seu argumento, que o intelectual não fique apenas no campo da denúncia, mas que "parta para o combate" (MAXIMO, 2000, p. 17). Para tanto, é muito interessante que qualquer intelectual, em suas atribuições, não tome partido. "Assim consideramos que o intelectual não deve tomar partido" (SOUZA, 2017, p. 157). Nesta acepção, defendemos a autonomia da cultura frente à política, ou melhor, defendemos a autonomia intelectual; onde o próprio intelectual desenvolva seus raciocínios sem interferência institucional ou algo parecido, em que "o homem de cultura não deve se prender a nenhuma dessas amarras, configuradas na forma de organizações práticas, voltadas para interesses imediatos, tais como o partido, o sindicato, o Estado, o poder, a burocracia..." (Idem, 2000, p. 28). Mas isso é muito difícil, pois a neutralidade pura inexistente. "A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado" (SAVIANI, 1991a, p. 16).

Pois bem, exposto isso, mesmo assim ainda podemos desenvolver o mínimo no que respeita ao intelectual e seu envolvimento com a política. "O intelectual não é e não pode se transformar num chefe político, muito menos incluindo a cátedra como um dos meios para atingir tal finalidade" (MAXIMO, 2000, p. 30). É fundamental também advertimos "não conceber a academia como a única fonte de educação do intelectual" (Idem, 2000, p. 65).

"Não cabe ao intelectual mudar o mundo; cabe-lhe a tarefa de frear a barbárie" (Idem, 2000, p. 37). Na perspectiva que aqui nos interessa, acrescentamos que, "de modo geral, pode-se dizer, o intelectual é um ser contraditório" (Idem, 2000, p. 43). Ele é um teórico do saber prático. E nesta interpretação nossa coloca-se que "o envolvimento com organizações práticas, de modo geral, se dá em prejuízo dessa autonomia" (Idem, 2000, p. 47). Ou melhor, "*acarreta a perda da independência*" (OTÁVIO PAZ, apud MAXIMO, 2000, p. 48, grifos do autor). Lembrando que o intelectual envolvido com política torna-se funcionário das superestruturas, pois trabalha com pensamentos. De certa maneira, assim consideramos, tais ideias - de o intelectual não se envolver com política partidária - são opostas àquelas apregoadas por Gramsci.

Advertidamente, "a autonomia plena dos intelectuais é tão impossível quanto a ausência total de autonomia" (Idem, 2000, p. 106). Do mesmo modo como "não há lugar para autonomia plena, assim como não lugar para a dependência absoluta" (Idem, 2000, p. 113).

O intelectual é caracterizado como "possuindo uma relação criativa, crítica e contemplativa com o mundo das ideias" (GIROUX, 1992, p. 26). Por vezes, "a relativa autonomia dos professores varia segundo os diferentes níveis de ensino" (Idem, 1992, p. 39). E há uma perigosa e institucionalizada divisão do trabalho entre "aqueles que elaboram teoria

ao nível da universidade e aqueles que meramente aplicam aos níveis da escola elementar, média e secundária" (Idem, 1992, p. 49). Ademais, é muito importante chamar atenção para o seguinte fato: "o que se ensina e avalia em sala de aula é tanto acadêmico quanto não acadêmico" (GIROUX, 1997, p. 66).

Para Giroux, como professores "nós oferecemos uma mercadoria" (Idem, 1997, p. 165) para o sistema educacional: quando consideramos os alunos nossa clientela e disputamos com outras escolas e outros professores. Há nisso tudo, um repertório cultural amplo e confuso por meio da ideologia disfarçada de ensino. Tanto quanto possível, elenquemos ser fundamental trabalharmos, como educadores, mas *com as experiências* que as pessoas trazem consigo para o ambiente pedagógico; e não *sobre as experiências* que constituem as vidas dos estudantes, conforme nos assinala Giroux (p. 171).

Certamente, "como acadêmicos, nós ou trabalhamos para o governo ou temos um relacionamento particularmente íntimo com suas ideologias e práticas sociais" (Idem, 1997, p. 174). Com isso aludimos que "conhecer é desvendar" (GHEDIN 2002, p. 141), indubitavelmente.

Bem entendido, devemos aludir que "o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo" (GHEDIN, 2002, p. 132). Conquanto a práxis é ação e reflexão; a capacidade de pensamento e questionamento e autoquestionamento. "Não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria" (Idem, 2002, p. 133). Por isso a verdadeira práxis é "ação e reflexão" (Idem, 2002, p. 133) efetivos. Não obstante, "a alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática" (Idem, 2002, p. 134). Quer dizer, não há como distanciar uma coisa da outra; ambos formam um único bloco singular. Porém, a prática que defendemos aqui não se refere a ser partidarista ou "militante" em nome de A ou B, mas romper com a ideologia aparentemente "legalizada" e principalmente contra aquela ideologia imposta em nome da deterioração da cultura. É necessário "*pensar reflexivo-crítico-criativo*" (Idem, 2002, p. 145, grifos nossos). Neste sentido, direcionaremos mais uma afirmação não habitual: as "democracias", em muitas ocasiões, "são formas de ditadura disfarçada" (Idem, 2002, p. 149). De todo modo, "vivemos uma época muito mais de paixões do que de exercício de senso crítico" (MORAIS, 1986, p. 08). Falta reflexão séria a maioria das pessoas e dos intelectuais. Ou seja, as ínfimas reflexões que existem não passam de farsas para justificarem violações aos direitos dos homens.

Por vezes, neste debate há ainda o trabalho material e não material. E como professores, "faríamos o trabalho não material" (WANDERLEY, 1986, p. 189). Ou como nos sugere

Saviani (1991a), como professores realizaríamos aquilo denominado "produção não-material" (SAVIANI, 1991a, p. 14). E a educação, obviamente, "se situa nessa categoria de trabalho não-material" (Idem I, 1991a, p. 20).

No que concerne ao trabalho material e não material, há de inferir que para muitos autores que discutem a categoria trabalho, existe a separação entre concepção e execução, entre trabalho mental e trabalho manual, quem pensa e quem faz, ou mesmo a separação entre concepção/elaboração e execução/produção. Ou ainda, trabalho intelectual/espiritual e trabalho "ignorante" material, existindo organizadores de produção/exploradores e escravos executantes, estabelecendo o que podemos chamar de trabalho "complexo" e trabalho "simples".

Conforme o momento atual, nem mesmo as decisões dos professores já não mais existem, por assim dizer. Os mesmos são manipulados em todos os níveis de concepção educacional (leis, cartilhas, manuais, currículo, paralisações sindicais, entre outros). São submetidos a execuções que divergem de suas formações. Por vezes, muitos já se sentem dependentes dessa hierarquia incontestada. Assim como renunciam a busca por sua autonomia (na verdade não existe). Ora, a precarização docente acontece ou se mantém não em razão de o Estado promover essa discordância educacional, mas isso porque os educadores aceitam os vômitos (jogos) políticos impostos sem direcionar uma reflexão crítica e adequada como um todo: dentro da sala de aula quem ministra ou conduz a organização do discurso é o educador/professor, portanto, ele tem o poder de atuação (simbólico) em garantir o aprendizado para com a turma. Mas isto não se aplica, pois que a organização discursiva já está estabelecida, dissolvendo ou diluindo a autonomia dos educadores/professores. A maioria dos professores são desprovidos de pensamentos próprios. Se adaptam e promovem tautologias, num discurso repetitivo. Não obstante, a perda de autonomia também se dá nas relações com os estudantes. Pois muitos são orientados a denunciar o educador que atua em discordância com o projeto pedagógico da unidade de ensino.

No que respeita ao ensino, a concepção e a execução daquilo que o educador adquire em sua formação, na verdade ele está se distanciando intensamente de tal perspectiva. Deveras, mesmo com uma consciência crítica o mesmo se vê constrangido ou frustrado no momento recente do regime de flexibilização acumulativa, criando desse modo, novas neuroses, no sentido freudiano. Em todo caso, o docente ainda pode resgatar-se desse labirinto ou abismo dos quais muitos já se renderam. Para isso, exige muito esforço; e isso não é impossível.

### ***O controle do trabalho docente e o ato imperioso de vigiar e punir***

Esta parte do trabalho é, por assim dizer, um complemento do que fora exposto anteriormente. Portanto, retomaremos algumas questões afim de equilibrarmos a discussão. Conquanto, advertindo que algumas passagens podem parecer repetitivas, mas não é isso o que pretendemos.

Por meios ditos apropriados, há um certo controle do trabalho docente, caracterizando, deste modo, o ato de vigiar e punir. Lembrando Foucault (1975). Para tanto, o currículo oficial, a disposição do ambiente escolar, entre muitas outras coisas, configuram os elementos básicos para o controle e a vigilância permanente do trabalho professoral. Isto é válido também no que concerne aos discentes.

Em relação ao conteúdo curricular, podemos acrescentar dizendo que

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É sempre parte de uma tradição selectiva [...]. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo" (APPLE, 1999, p. 51).

Isto, além da escola, claro. O currículo, neste caso, por ser de certa forma uma teoria, não é neutro, pois "nenhuma teoria é neutra" (SILVA, 2003, p. 16). Neste contexto, o currículo privilegia alguns e marginalizam outros. Quer dizer, o conteúdo a ser transmitido é intencional conforme o interesse daqueles que mantêm o poder no âmbito social (aqueles que o produz, à mando de). Portanto, com o currículo em jogo, há a realização da vigilância e da punição para aqueles que não fazem ou não cumprem o solicitado ou o exigido. E neste meio campo, "o currículo não é um corpo neutro, inocente, desinteressado de conhecimentos" (Idem, 2003, p. 46). Ele é objetivo quanto ao seu projeto, mas subjetivo por ser algo ideológico.

Assim sendo, "todo programa que é apresentado tem um lado manifesto e outro implícito, estando neste último escondidas as segundas, terceiras ou quartas intenções de um professor ou de um departamento" (MORAIS, 1986, p. 41). Posto que todo discurso humano é, em geral, um jogo de luz e sombra, é importante prestar bem atenção para aquilo que é revelado e escondido (manifesto e latente). Ao afirmar algo podemos estar negando-o, ao mesmo tempo que se negamos algo, podemos estar afirmando-o. Isso se chama ideologia pura. Ela tem a capacidade ou o poder intrínseco para o latente e o manifesto de forma simultânea.

Os programas educacionais (currículos e projetos) são, por assim dizer, declarações de intenções intelectuais, bem como são mapeamentos da busca de um saber. Assim como são roteiros de temas específicos e, de certa leitura da realidade. Mas perguntemos: os programas são sempre impostos? Diremos que sim. A ingenuidade talvez esteja muito presente aqui, na exposição dos nossos argumentos (exposição quase anárquica), mas sua intenção não é totalmente ingênua. Quanto a isso, proporemos o seguinte: o sistema educacional atual desde há muito tempo está sob a ditadura e a tirania do vestibular. Poucos são os que percebem nitidamente o que afirmarmos sobre o mercado do vestibular.

O sistema educacional brasileiro deixa explícito perfeitamente aquilo tão insistido por Nietzsche no século XIX: que o povo não passa de rebanho. A maioria da população recebe uma "educação" de rebanho, de massa. E devido a ausência de autonomia professoral, a sentença de Moraes (1986) nos deixa assombrados e em alerta: "o aluno está condenado à morrer platéia" (MORAIS, 1986, p. 58). Ou como nos sugere Nietzsche (2007), "o estudante escuta" (NIETZSCHE, 2007, p. 125). Ou ainda parafraseando o próprio Nietzsche: seja na "universidade" ou na escola regular de nível básico ou médio, pública ou privada, o estudante está condenado a ouvir; jamais fala. O verdadeiro papel do educador deva ser este: que saiba ensinar ao estudante a não precisar dele (tenha autonomia estudantil); o educador "precisa saber sair de cena sem sair do espetáculo" (Idem, 1986, p. 58).

De um modo geral, um currículo nacional serve como artigo, veículo ou instrumento para os "consumidores da educação" (APPLE, 1999, p. 61). Para edificar um negócio (mercadológico) com base no plano de ensino. Eis a razão do plano de avaliação supostamente pautada na oficialização curricular. Nesse sentido, há um élan no que se refere ao controle e a vigilância educacional, portanto, à inspeção curricular de transmissão e omissão do conhecimento. Classificando e categorizando, deste modo, a massa infanto-juvenil, provocando assim, a estratificação educacional. Contudo, não podemos esquecer que *um currículo é um programa*. E tanto o docente quanto o discente tornam-se vítimas desse programa estratégico e funcional. O mesmo se aplica ao EJA e ao ensino superior.

Exposto isso, a idéia de um "bom adestramento" - proposto por Foucault - parte de um programa estabelecido, portanto, da legitimidade das ações (leis), logo, se estende à outras instâncias sociais: escola-edifício, igreja-edifício, militarismo, entre muitas outras configurações espaciais. Assim entendido, para disciplinar, existe a necessidade de esquemas ou estratégias muito bem traçados com o intuito em aplicar à pena. Iniciando com o currículo e se expandindo para os mais variados ambientes, a educação como um todo se torna a lógica da organização social eficaz conforme pareceres ditos "sociais e democráticos". Por vezes, "o

poder disciplinar” gera “um sistema integrado” (FOUCAULT, 2014, p. 173) de domínio. Promovendo o que se chama normalização da sociedade. Homogeneização forçada da heterogeneidade. Neste contexto - lembrando Rousseau -, pode-se dizer que o selvagem mais bárbaro se tornou o "bom selvagem" dos tempos atuais: o professor. E a fim de evitar tal comportamento é necessária consciência crítica por parte do mesmo, assim como da escola. Uma vez que, como nos assinala Adorno, a tarefa de “toda educação” deva ser a “superação da barbárie” (ADORNO, 1998, p. 105). Em suma, a educação é superar a barbárie humana. A educação é superar o animal no homem.

O professor, e principalmente o educador/docente diante desse cenário conflitante enfrenta complicações cada vez mais intensas na aplicação ou na atividade/ofício que lhe pertence, como a concebemos: transmitir, mediar, direcionar, auxiliar, conduzir, numa palavra, formar. Em seu exercício permanente, o currículo oficial, em especial, e o controle intelectual e espacial (arquitetura) interfere no desenvolvimento da aprendizagem, como modelo para um bom adestramento, dependência, submissão, obediência, ou, grosso modo, uma suposta boa formação. Todavia, disseminando ideologias alheias e não compreendendo o significado das mesmas, o professor reforça tais ideais. Não obstante, com a insistência ideológica curricular, ao inserir a normalização tem-se a suposta homogeneização na heterogeneidade. Bem como a suposta autonomia docente.

Bem entendido, “é evidente, que a determinação de “diretrizes curriculares” inviabiliza uma prática docente crítica e reflexiva” (CAMARGO; FORTUNATO, 1997, p. 25). Eis, portanto, uma das razões para acreditarmos na ausência da autonomia dos professores. Tanto que suas ações se reduzem a apenas e tão somente em repetição dos conteúdos estabelecidos (a escola ou o ensino se tornou conteudista - já falamos disso). Sem nenhuma reflexão quanto ao que está sendo transmitido àqueles que estão assistindo ou melhor, frequentando às aulas. Em razão disso, a educação permanece como sempre, contraditória: propõe uma coisa e realiza outra, ou, quando muito, efetua uma e outra simultaneamente numa confusão sólida e marcada. Contribuindo para a incompreensão social quanto à educação em si.

### ***Breve crítica às pedagogias críticas***

No que respeita às pedagogias críticas, elenquemos uma rápida consideração afim de fundamentarmos melhor os nossos argumentos até então apresentados.

É interessante observarmos a crítica feita por Ellsworth (1989) sobre as "pedagogias críticas". Para esta autora, as "pedagogias críticas" prometem a emancipação da educação ou a emancipação educacional, mas não concretizam tal projeto. Ou seja, Ellsworth chama as

"pedagogias críticas" de "mitos repressivos". Conforme Ellsworth nos deixa transparecer, as teorias críticas, como por exemplo as teorias de Giroux, Apple, Paulo Freire, dentre outras, "alimentam ideais sociais sobre o falso pressuposto de que é possível construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permite a libertação de todas as opressões e dependências" (CONTRERAS, 2012, p. 196) e suas respectivas superações. Deste modo, a teoria crítica sobre a educação nos faz acreditar que é possível identificarmos claramente todas as contradições e contrariedades em que professores e alunos vivem. Por sua vez, não é exatamente assim que as coisas se sucedem.

O mesmo se dá com Illich que denunciava a pedagogia do oprimido. Enquanto Paulo Freire propunha um "pedagogia do oprimido", Illich preconizava o seu extermínio. Em contrapartida a essas ideias críticas às "pedagogias críticas", como observou sem hesitações Florestan Fernandes, "não existe uma pedagogia dos oprimidos, existe uma pedagogia da desopressão, da liberação dos oprimidos" (FERNANDES, 1986, p. 24). Mas para Ellsworth ou Illich, tal procedimento não se pode considerar.

É interessante observarmos também aquilo que tange à teoria da educação e do currículo. Para Silva (2003), esquematicamente é possível identificarmos três tipos de teorias: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

No quadro à seguir, podemos visualizar os tipos de teorias e o que elas empregam ou enfatizam. Quadro elaborado por Silva (2003), p. 17:

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Didática	Classe social	Saber-poder
Organização	Capitalismo	Representação
Planejamento	Relações sociais de produção	Cultura
Eficiência	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Objetivos	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
	Currículo oculto	
	Resistência	

No nosso caso em particular, vê-se que nos identificamos com as Teorias Críticas.

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Para se pensar a educação, a formação dos professores, suas alienações e suas ideologias, deve-se dizer que a educação atual é contraditória, paradoxal e ambígua, uma vez que promove e deixa de promover ao mesmo tempo, isto, por meio das ideologias das sociedades contemporâneas – tecnocráticas, mecanicistas, de imediatez permanente (efêmeras) e voltadas para interesses diversificados; engendrando ou assentando, reforçando ou ampliando, deste modo, a noção clássica de estratificação social; formando classes sociais antagônicas, numa disputa ideológica incessante.

A respeito da *educação escolar*, especificamente, há pontos de vistas variados, todos direcionados para os problemas enfrentados no cotidiano educacional (educadores e educando ou professores e alunos), quer freqüentem ou não as salas de aulas regulares. A cultura como um todo, o mercado de trabalho, o lazer, a tecnologia, as informações difundidas tão rapidamente, a localização geográfica dos objetos de maneira quase eficientes, entre muitas outras coisas, constituem, por assim dizer, o mundo contemporâneo. Mundo este, vivido ou vivenciado/experimentado de diversas formas; numa palavra: massivamente. Portanto, um mundo conturbado, onde há confluências constantes de variadas interpretações.

Indaguemo-nos, então: educação como sociabilidade – nos dias de hoje – é promovida pelo Estado como concepção de organização social relevante para a formação do ser-em-ação (homem) ou meio de apropriação intelectual por parte dos agentes hegemônicos para favorecer seus interesses, muitos dos quais ocultos? Bem entendido, do ponto de vista pedagógico-crítico, de nossa parte, educação e trabalho nos traduzem uma perspectiva política. Quer dizer, conciliar técnica e formação ou instrução humana envolve pensamentos delineados com propósitos específicos e não atos ou ações aleatórias, espontâneas sem intenções ou sem ingenuidades. Portanto, a segunda indagação é a que melhor nos traduz ou nos decifra o mundo contemporâneo. Contudo, acredita-se, assim, que na sociedade atual a Educação tornou-se aquilo que imaginamos saber, mas em realidade não sabemos efetivamente do que se trata a educação. Pois suas múltiplas ideologias não nos deixa saber o que realmente é a Educação.

Exposto isso se diz que a educação até então é algo “indecifrável”, uma vez que “ainda não se completou”, como salientou sabiamente Saviani (1994); além do mais a educação envolve um complexo sistema de relações e todos se tornam agentes/algozes e vítimas simultaneamente quando se refere à educação e ao mundo contemporâneo.

Tanto os termos ou palavras tais como educação, escola, formação, trabalho, instrução, aprendizado, adestramento, exercício prático, aplicabilidade teórico-prático, escolarização entre muitos outros não são bem compreendidos, gerando assim, confusões e mal entendidos em toda parte. Emancipando, desse modo, ideologias e alienações sociais profundas. E, por assim dizer, dizimando a verdadeira emancipação social efetiva (criando diversos agrupamentos humanos se conflitando uns com os outros). Encarcerando e reduzindo o homem e sua essência: o ato de criar. Ou melhor, desumanizando a humanidade, simplesmente barbarizando-a. Para tanto, a idéia de *controle social* objetivo e subjetivo envolve tudo o que concerne à educação. A atividade docente em si é contraditória. Doravante, a educação é controversa.

Deveras, “pensar é ser ativo”, como nos sugere Pucci (2001, p. 11), todavia, pensar é um desafio, é envolver-se com situações reais. Psicologicamente, pensar é realizar a apreensão daquilo de muito difícil entendimento: tocar o intocável ou visibilizar o invisível (ou possibilitar o impossível). Só pensando e agindo é que o homem transcende e atinge a realização ontológica. E pensar sobre a educação e atuar para com a mesma é transcender humanamente. Contudo, o pensar é perigoso; e se não desconfiarmos ou duvidarmos dos nossos próprios pensamentos podemos nos iludir. Ou seja, é possível aprender a impensar, ou no melhor dos casos, “pode-se desaprender a pensar”, conforme as instruções de Forrester (1997, p. 67)<sup>38</sup>. Se não tivermos isso em mente não teremos a criticidade para com a educação. E é por meio da consciência crítica que podemos vislumbrar a seguinte passagem defendida por Bourdieu (2007): concomitantemente a isso, as mais altas instituições de ensino, “em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político” (p. 223), em virtude da lógica da transmissão de *capital cultural* e *social*<sup>39</sup> como sempre ocorreu, “fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” social tão bem dissimulada, nos diz Bourdieu (2007, p. 223). Já advertimos sobre isso em algum momento do texto.

Certamente, como nos adverte Adorno (1966), “as idéias vivem nos interstícios entre o que as coisas tendem a ser e o que são” (p. 151). Nesta acepção, é penetrando ou se apoiando no saber crítico, em nosso caso refletindo criticamente, que vemos o quanto a educação

---

<sup>38</sup> O horror hoje, não é econômico ou político, como nos alerta Forrester (1997) e Génèreux (1999), respectivamente. O horror hoje é ideológico.

<sup>39</sup> *Capital cultural* entendido aqui como uma metáfora de posse e de acesso à sociabilidade por intermédio do valor econômico (poder de recurso); simbologia que promove estratificações sociais. Assim defendemos. Já *capital social* concerne à herança social, consciente ou inconscientemente. Tudo isso com base em Bourdieu (2007).

mostra seus limites e seus potenciais para com o todo social. Para tanto, cabe ao indivíduo que lida diretamente com a educação (o educador-formador), instigar a busca pelo esclarecimento daquilo muitas vezes tido como claro, por conseguinte, obscuro: a própria educação. Apenas o educador entende de educação. O professor não.

Em todo caso, o trabalho desenvolvido buscou mostrar, de modo simples, como acontece as relações entre o escolar interno e o escolar externo. Ou seja, como se dá o envolvimento do currículo e os discursos pedagógicos em salas de aulas ideologicamente - e fora das mesmas - num envolvimento intrínseco entre educação e ideologia. Para ter alcançado esse patamar de compreensão, autores como Althusser, Apple, Paulo Freire, Contreras, e outros tantos nos ajudaram na elaboração dos argumentos aqui apresentados de forma simples e sem sermos prolixos, assim consideramos explicitamente.

Ao que nos pareceu, a maioria dos educadores não tem conhecimento claro do que significa Educação e, principalmente não conhecem em que consiste Ideologia. Estes, portanto, são aqueles denominados por nós de "professores". Deste modo, se tem a não autonomia docente dos mesmos. A nossa realidade possibilita a defesa do seguinte: temos uma "pseudoeducação" no interior de uma "pseudocultura".

Acreditamos que a educação necessita ser repensada com urgência a fim de obter o mínimo possível de atenção plausível para com a cultura. Isto é, muitos dos que pensam ou escrevem sobre educação não se preocupam com a verdadeira educação. Publicam apenas para assegurar os seus privilégios (sejam acadêmicos ou não).

A máxima apresentada por Whitehead (1969) nos vale muito nessas considerações de primeiras palavras. Para ele, "a tragédia do mundo está em terem as pessoas dotadas de imaginação pequena experiência, e as que são experientes terem fraca imaginação" (p. 102). Parafrazeando-o, Whitehead nos provoca uma inquietação dizendo-nos que os tolos agem pela imaginação sem que o saibam; os pedantes, por sua vez, agem com conhecimento próprio, mas sem imaginação. Eis uma das contradições da e na educação: para atuar com e na educação é necessário ser educador. Quer dizer, a educação precisa de educadores e não simplesmente de professores. Com isso, pode-se dizer que a educação é uma loucura coletiva. Uma paranoia comunitária; portanto, partilhada.

Bem entendido, nutrir-se das afirmações positivas e negativas, além disso, conscientizar-se reflexiva e criticamente observando as vertentes existentes (muitas e variadas) diante dos problemas que assolam a educação, é realizar o compromisso efetivo para com a educação. Se posicionar intentando a elevação ou a ampliação no sentido de avanço, progresso ou evolução da sociedade como um todo, é se situar explicitamente no

espaço-tempo cultural. Neste contexto, é transcender ontologicamente, é emancipar-se. Mas poucos realmente se esforçam para que isso se realize. Esses - poucos - são os verdadeiros "educadores" que possibilitam sempre. E não os simples "professores" que apenas violentam. Ou por outros termos, o educador é aquele que liberta, já o professor é o que aprisiona. A autoridade liberta; o autoritário encarcera. Vê-se que para nós há uma distância considerável que separa o educador do professor. Muitos que atuam na educação jamais ultrapassarão os limites de um professor. Eis então, uma das razões para as convulsões constantes da educação.

A sociedade instituída deve ser pensada permanentemente a partir da crítica educativa, bem como da educação crítica. Em razão disso, se propõe que ensinar é aprender; numa palavra: é ensinar-se. Em suma, educar é educar-se. Educar é transformar-*Ser*. Se transformar no sentido de se situar "conscientemente" no mundo cultural (desenvolvimento ético e moral). E não simplesmente realizar a metamorfose de pessoa para função, como nos advertiu sabiamente Rubem Alves (1985).

Como foi possível notar, as concepções de ideologia permeou todo o trabalho. Ao longo do texto várias combinações de ideologias estiveram presentes. Por vezes, Althusser nos auxiliou como o principal autor nesta questão. Não esquecendo das significativas contribuições de Michael Apple, José Contreras, Durkheim, Bourdieu, Paulo Freire, esses em especial, e outros tantos que também nos foram muito úteis na consolidação dos argumentos aqui expostos. A partir de agora inferimos que outros autores não citados no corpo do texto poderiam ter sido aplicados, mas selecionamos ou optamos por aqueles cujos mesmos apareceram ao longo do texto.

Por mais abstrato, ou como queiram, por mais subjetivo na maneira como foram expostas as humildes reflexões aqui apresentadas, consideramos que poucos são aqueles que estão preparados efetivamente para compreender a lógica permanente do mundo. Diante disso, não sabemos de coisa alguma, por isso optamos por relacionar e confrontar as reflexões dialogadas. Muitos julgam saber, porém, raros são os que realmente compreendem o mundo, ou melhor, raros são aqueles que realmente sabem. Nossa investigação se preocupou em contribuir para com novas reflexões no que concerne à educação e suas relações sociais. Contudo, muita coisa ainda requer ou exige mais esforço para uma melhor compreensão dos resultados apresentados. De certo modo, podemos assim considerar, conseguimos alcançar o planejado na primeira oportunidade: dialogar um pouco sobre a educação e o papel do educador ou do professor no sistema educacional.

O trabalho, como um todo, se preocupou em dialogar com autores, em sua maioria, da década de 1970 por considerarmos que foi à partir desse momento histórico e geográfico que

o mundo e a educação vivenciou um vislumbre no que se refere a emancipação humana. Portanto, para compreendermos o mundo atual é necessário voltarmos um pouco no tempo histórico (humano) para sabermos como agir no agora. Deste modo, consideramos que trazer ao conhecimento "territorialidades" do passado para compreendermos "territorialidades" do presente com preocupações de sabermos interpretar "territorialidades" do futuro, é algo fundamental no que respeita a educação e tudo que a envolve.

Portanto, é assim, com um jeito muito estranho e não habitual que apontamos as "primeiras palavras" de uma suposta consideração que não chega ao fim, que não se conclui e não se esgota. Com isso, diremos: este trabalho de investigação ou estudo permanece incompleto, inacabado. Numa palavra: inconcluso. Pois toda pesquisa que se diz completa é uma farsa, uma violação ao coletivo humano. "Tudo" é um exagero. Assim entendemos o complexo natural e social. Portanto, afirmar que o desenvolvido está excelente, é uma profunda ilusão. É uma incorreção. A mesma é passível de erros ou equívocos. Por isso estamos expostos a aceitar sugestões e a dialogar sempre. Sendo assim, sejamos céticos sem dogmatismos. Sejamos livres, pois somos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. *O professor, a organização corporativa e a ação política*. In: CATANI, Denise Bárbara [et. al.] (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 200p. pp. 77-84.

ADORNO, Theodor W. **Educación para la emancipación**. Conferencias y conversaciones com Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach. Traducción de Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 135p. (Colección Pedagogia: raíces de la memória)

\_\_\_\_\_. **Negative Dialektik**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1966. 414p.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. *Introdução: Althusser, a ideologia e as instituições*. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado** (nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado). 10ª ed. (Tradução Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro). Introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Graal, 2007. 128p. (Biblioteca de Ciências Sociais: 25; Série Política)

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado** (nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado). 10ª ed. (Tradução Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro). Introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Graal, 2007. 128p. (Biblioteca de Ciências Sociais: 25; Série Política)

\_\_\_\_\_. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. (Traducido por Alberto J. Pla). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974. 88p. (Colección Fichas; 34)

\_\_\_\_\_. *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État* (notes pour une recherche). In: **La Pensée**, Revue du rationalisme moderne - arts - sciences - philosophie. Nouvelle série. Paris: Éditions Sociales, n° 151, pp. 03-38, juin. 1970.

\_\_\_\_\_. *La ideología*. In: *Teoria, práctica teórica y formación teórica. Ideología y lucha ideológica*. Traducción de Enrique Román. In: **Casa de las Américas**, ano VI, n. 34, p. 05-31, enero-febrero, La Habana, Cuba, 1966. (Hechos/Ideas).

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 13ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 148p.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 6ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. 108p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 9)

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 13ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 87p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 1)

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2ª edição. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP, 1995. 155p.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Traduzido por João Menelau Paraskeva. Porto: Porto editora, 1999. 172p. (Coleção ciências da educação; século XXI)

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo.** Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246p.

BERNARDIN, Pascal. **Maquiavel pedagogo**, ou o ministério da reforma psicológica. (Tradução Alexandre Müller Ribeiro). Campinas: Ecclesiae e Vide Editorial, 2013. 164p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 9ª edição. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2007. 251p. (Ciências sociais da educação).

\_\_\_\_\_. *L'inconscient d'école.* In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, vol. 135, pp. 03-05, décembre, 2000.

\_\_\_\_\_. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture.* In: **Revue française de sociologie**, vol. 7, n. 3, pp. 325-347, 1966.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. *Les exclus de l'intérieur.* In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, vol. 91-92, Politiques, pp. 71-75, mars, 1992.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª edição, 1ª reimpressão. Traduzido de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014. 275p. (Textos fundantes da educação)

BRUNELLE, Lucien. **A não-diretividade.** (Tradução de Myrna Levy Ruscio e Almir de Oliveira Aguiar). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. 187p. (Atualidades pedagógicas; vol. 134)

CAMARGO, Luiz Fernando de Freitas e FORTUNATO, Maria Regina. *Marcas de uma política de exclusão social para a América Latina: propostas Neoliberais para a educação da região.* In: **Terra Livre – AGB**, nº 13, pp. 20-30, ago. 1997.

CAPALBO, Creusa. **Ideologia e educação.** São Paulo: Editora Convívio, 1978. 114p.

CELMA, Jules. **Diário de um educador.** (Tradução de Elizabeth M. Sawaya Kaphan). São Paulo: Summus, 1979. 142p. (Nova buscas em educação; 4)

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Ideologia e educação.* In: **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, pp. 245-257, jan/mar, 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985. 127p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2ª edição. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 328p.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador.** São Paulo: Scipione, 1991. 117p. (Série Pensamento e ação no magistério: 20; Mestres da educação; Filosofia da educação, história da educação)

DEWEY, John. **Democracy and education:** an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916. 434p.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *Limitação da universidade na formação social do professor.* In: CATANI, Denise Bárbara [et. al.] (Org.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986. 200p. pp. 145-152.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 2013. 4ª edição. (Tradução de Stephania Matousek). Petrópolis: Vozes, 120p. (Coleção Textos Fundantes de Educação)

ELLSWORTH, Elizabeth. *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, pp. 297-324, september, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252p.

FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. In: CATANI, Denise Bárbara [et. al.] (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 200p. pp. 13-37.

\_\_\_\_\_. *Tarefas dos intelectuais na revolução democrática*. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 14, pp. 25-33, ago. 1979.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 7ª edição. (Tradução Horácio Gonzalez [et al]). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. 103p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 17)

FEYERABEND, Paul. **Contra o método: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento**. (Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenber). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 488p. (Coleção Metodologia das ciências sociais e teoria das ciências)

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 1997. 156p. (Ariadne)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42ª edição, 1ª reimpressão. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 2014. 302p.

\_\_\_\_\_. **Surveiller et punir: naissance de la prison**. Paris: Éditions Gallimard, 1975. 318p. (Bibliothèque des Histoires; nrf)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 284p.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 192p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 148p. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184p. (O mundo, hoje, vol. 21)

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150p.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. 78p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 28)

GARRIDO, Selma Pimenta. *Apresentação à edição brasileira*. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª edição. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 328p.

GÉNÉREUX, Jacques. **O horror político**: o horror não é econômico. Tradução de Eloá Jacobina. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 139p.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. 224p.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural**. 3ª edição. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. 104p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 20)

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007. 160p. (Coleção Educação em debate)

GRAMSCI, Antonio. **Gli Intellettuali e l'Organizzazione della Cultura**. Torino: Giulio Einaudi Editori, 1949. XVI-208p. (Opere di Antonio Gramsci)

\_\_\_\_\_. *Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali*. In: **Quaderni del carcere**. Volume 3 (Quaderni 12-29). Quaderni 12 (1932). Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cargo di Valentino Gerratana. Seconda edizione. Torino: Einaudi, 1977. 862p. pp. 1511-1551.

GUARANÁ, Cecília. *Participação e democracia no cotidiano escolar*. In: CATANI, Denise Bárbara [et. al.] (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 200p. pp. 173-185.

GUSDORF, Georges. **Professores para que?** para uma pedagogia da pedagogia. (Tradução de João Bérnard da Costa e António Ramos Rosa). 2ª edição. Lisboa: Moraes Editores, 1970. 320p. (Psicologia e Pedagogia)

ILLICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. (Tradução de Luciana Reis). Porto Alegre: Deriva, 2007. 114p.

\_\_\_\_\_. *Alternativas*. In: **Obras reunidas I**. Revisión de Valentina Borremans e Javier Sicilia. México: FCE, 2006. 763p. pp. 125-146. (Colección Tezontle)

\_\_\_\_\_. **Sociedade sem escolas**. 3ª edição. (Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth). Petrópolis: Vozes, 1976. 186p. (Coleção Educação e tempo presente; 10).

\_\_\_\_\_. *Appendice*. In: **Une société sans école**. Traduit de l'anglais par Gérard Durand. Paris: Éditions du Seuil, 1971. 223p.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. (Tradução Ruy Jungmann; consultoria Renato Lessa). Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 315p.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ideologia**: o que todo cidadão precisa saber sobre ideologia. 4ª edição. São Paulo: Global, 1988. 96p. (Série Sociedade e Estado; Coleção Cadernos de Educação Política; 2)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus

diferentes profetas (1845-1846). 3ª reimpressão. (Tradução Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano). São Paulo: Boitempo, 2015. 616p. (Coleção Marx & Engels)

MAXIMO, Antonio Carlos. **Os intelectuais e a educação das massas:** o retrato de uma tormenta. Campinas: Autores Associados, 2000. 120p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 76)

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. *A pedagogia de Nietzsche*. In: **Escritos sobre educação**. 3ª edição. (Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007. 227p.

MENEZES, Luís Carlos de. *Formar professores: tarefa da universidade*. In: CATANI, Denise Bárbara [et. al.] (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 200p. pp. 115-125.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E. P. U.), 1986. 63p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão*. In: MOREIRA, Antônio Flávio [et. al.] (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. 120p. (Coleção questões da Nossa Época; v. 88)

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. 3ª edição. Cascavel: [Profeduc], 2012. 107p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Schopenhauer educador:** terceira consideração intempestiva. (Tradução de Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza). São Paulo: Escala, 2008. 111p. (Coleção Grandes obras do pensamento universal; 90)

\_\_\_\_\_. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: **Escritos sobre educação**. 3ª edição. (Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007. 227p.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152p. (Pensadores & Educação, v. 4)

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11ª edição. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor*. In: **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 5ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1984. 131p. (Atualidades pedagógicas; vol. 124)

\_\_\_\_\_. **A doutrinação**. (Tradução da equipe da CEN; revisão e adaptação de Heitor Ferreira da Costa). São Paulo: Editora Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. 164p.

REIMER, Everett. **A escola está morta:** alternativas em educação. (Tradução de Tony Thompson). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 184p. (Série Educação em questão)

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação.** 15ª edição. São Paulo: Cortez, 1993. 120p. (Coleção questões da nossa época; v. 15)

\_\_\_\_\_. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1989. 96p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 24)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012. 94p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

\_\_\_\_\_. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.* In: FERRETI, Celso João [et. al.] (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. 220p. pp. 151-168.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991a. 112p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

\_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991b. 110p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 100)

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994. 152p. (Coleção Aprender & Ensinar)

\_\_\_\_\_. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E. P. U.), 1986. 110p. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2005. 86p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 3)

\_\_\_\_\_. **O Professor e o Combate à Alienação Imposta.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002. 86p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 57)

\_\_\_\_\_. **Raiva e revolta em educação.** (Ilustrações Ana Beatriz Linardi). Campinas: Autores Associados, 1998. 53p.

\_\_\_\_\_. *A descoisificação do professor: saídas viáveis.* In: **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 15, pp. 189-194, set. 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª edição, 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 156p.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. *Dos partidos políticos.* In: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, nº 196, pp. 155-157, setembro, 2017.

\_\_\_\_\_. *Por uma crítica da geografia crítica.* In: **InterEspaço - Revista de geografia e interdisciplinaridade**, v. 2, nº 6, pp. 417-423, mai./ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Literatura, música, geografia e educação: simbolismo cultural.* In: **Revista da FUNDARTE.** Ano 15, nº 29, pp. 106-120, jan./jun. 2015.

STIRNER, Max. **O Falso Princípio da Nossa Educação.** (Tradução Plínio Augusto Coêlho). São Paulo: Imaginário, 2001. 88p.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Universidade e democracia: relações do professor com o desenvolvimento*. In: CATANI, Denise Bárbara [et. al.] (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 200p. pp. 187-199.

WEBER, Max. **Wissenschaft als Beruf**. Dritte auflage. München und Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1930. 37p. [1ª edição de 1919]

WERNECK, Vera Rudge. **A Ideologia na Educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1984. 132p.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação e outros ensaios**. (Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho). São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1969. 173p. (Coleção Cultura, sociedade, educação; v. 7)

## APÊNDICE

Este apêndice na verdade se constitui de breves anotações no que se refere à Educação e suas variantes. Ou melhor, para não passarmos despercebidos quanto ao curso em si do Proeja no IFSP, as reflexões a seguir são anotações de aulas. Cujas mesmas surgiram, especificamente, durante as exposições orais de todos: professores e estudantes. Bem como por meio das leituras dinâmicas de vários textos ao longo do curso. Assim, selecionamos algumas destas reflexões e aqui as apresentamos como complemento ao trabalho aqui desenvolvido, como um todo. Porém, devemos advertir que as reflexões aqui expostas não são máximas; se parecem mais com crônicas. No mais, todos - direta ou indiretamente - contribuíram para o surgimento destas reflexões.

\*\*\*

Como educadores, somos educadores. Como professores, somos pesquisadores, principalmente no ensino superior. Conforme o momento atual da educação brasileira, como a compreendemos, torna-se urgente pensarmos criticamente sobre a mesma. A educação deve ter utilidade, deve ter sentido, em especial para os educadores e para os estudantes. Com isso, é necessário dialogar sempre; pois opiniões ou argumentos divergentes ou convergentes são acréscimos ao conhecimento, são somatórias ao saber.

Além disso, diz-se que a educação habita o conhecimento das técnicas. Mas não quaisquer técnicas. Seguramente as massas populares dificilmente tem acesso a cultura dita superior. Em relação à discussão sobre o trabalho intelectual e o trabalho manual, propomos que *o trabalho manual é movimento*, enquanto *o trabalho intelectual é pensamento*. O trabalho manual sendo também razão instrumental - razão direcionada. Divergindo da razão natural. O trabalho manual aqui apresentado como "movimento" é aquele cujo mesmo no sentido de mão de obra. Conquanto, há de salientar que alguns autores vêem essa divisão como "trabalho produtivo" e "trabalho improdutivo". E a distinção entre o psicomotor (fazer) e o cognitivo (ser) também torna-se presente. Transformando as pessoas.

A estrutura social pesa ou influencia no nosso modo de pensar, e, portanto, cada sociedade possui, por assim dizer, uma cultura singular. No período recente, tudo é efêmero. Nisso há uma confluência indubitável de individualismo coletivo e de coletivismo individualista. Nessas condições, as formações atuais estão menos vinculadas ao conhecimento, e sim mais próximas ao exercício prático, de atuação. É importante admitirmos

que *as experiências consolidam as hipóteses*, efetivamente. E nos relacionamento humanos, pensamento e linguagem se imbricam. Contanto que o pensamento se refere a um corpo e a linguagem se refere a uma sombra. Ou pode ser o contrário.

À medida em que o professor se torna um "profissional" (da educação) ele também tende a ser um proletariado. Para entendermos tal proposição, enumeremos essa sutil distinção. Vejamos o quadro a seguir:

Profissional	Proletariado
De certo, o "profissional" tem autonomia, conhece o seu ofício e é socialmente reconhecido pelo Estado e "vive da atividade que executa". Portanto, tem o Ideal Material.	O proletariado não tem autonomia, não conhece plenamente o processo no e do qual trabalha, apenas uma etapa, é fiscalizado e racionalizado em seu ofício. Deveras, desenvolve o Material Sem Ideal.

Não podemos nos isentar da realidade. Portanto, é digno dizer que há uma escola mínima ou ensino (a escola pública e o ensino público), e uma escola de mercado ou ensino máximo (escola privada/particular e ensino privado/particular). A escola mínima é aquela destinada para pessoas de menor poder aquisitivo. Enquanto a escola de mercado é destinada para pessoas de maior poder aquisitivo. A escola conservadora e seletiva é a nossa escola atual. A escola quer homogeneizar a todos. Mas em realidade isto não ocorre. A escola possui a lógica da conservação, porém, essa conservação exclui permanentemente. A escola atual brasileira é uma escola de economia de recursos. A escola, assim como a educação é um paradoxo. As normas impostas mantém o discurso dominante. A democracia, neste contexto, não passa de uma ilusão. Numa palavra: fantasia. Portanto, a democracia é uma fantasia; a democracia é uma farsa.

Certamente o Estado está presente em nossas vidas apenas como "segurança" (pública), e supostamente como "justiça" e "saúde" (públicas), e não como educação. Com efeito, sociabilizar as ideias é fundamental. Ademais, o diálogo metamorfoseia as ações.

*O sistema educacional faz o máximo possível para que alguns jamais alcancem determinados fins.* Resultando naquilo denominado por Bourdieu de capital cultural - como poder econômico - herança cultural e capital social.

A educação tem suas razões de ser tal como é. A educação é indutora, inegavelmente. Assim como a escola, a educação é, para muitos, abertura e continuidade. Todavia, diremos que *a educação é desafio*.

Sem realizar distopia, ser crítico é não deixar se convencer por verdades absolutas. Dito isso, inferimos que ser professor é ser ideólogo. Nesta interpretação, diremos o seguinte: como pessoas somos os atores no cenário ou no teatro do mundo enquanto vivemos. E simultaneamente somos espectadores. Não obstante, os espectadores também atuam mediante suas presenças. Isto se refere às identidades dos agentes mútuos, em nosso caso, os educadores ou os professores e os estudantes. Como apontado ou defendido no trabalho aqui desenvolvido, as faculdades não formam educadores, mas apenas professores. Os educadores se fazem no cotidiano do ensino-aprendizagem educacional, dentro e fora das salas de aula (não necessariamente nas escolas)<sup>40</sup>. Assim sendo, julgamos singularmente que a "educação" é a relação ou o processo privilegiado em que o educador aprende a ser educador. O professor ensina; já o educador ensina e aprende.

No que concerne ao ensino da EJA, neste particular, tal ensino é voltado para o mundo do trabalho, e não para a educação. Ressaltemos que o conhecimento é, por assim dizer, reflexão; o conteúdo está intimamente ligado ao currículo e é uma versão da realidade, uma seleção e padronização do conhecimento estabelecido.

*O sistema educacional é dual*, visa uma formação geral (para a elite, com caneta na mão) e uma formação técnica particular (para as massas, com ferrão na mão). Não podemos negar que a LDB brasileira é uma negociação, um acordo da ONU com a educação no Brasil (financiamento do Banco Mundial, entre outras instituições). O sistema educacional é danoso. O sistema educacional é perverso.

No que se refere à democracia na educação, isto inexistente. Já nos referimos a essa situação. Isto é, a gestão democrática na e da escola é uma farsa, uma ilusão, uma utopia. No Brasil, há uma escola de massa e para a massa - uma escola de administração da miséria econômico-social. Portanto, a ideia de *darwinismo social* ganha poder. Não esquecendo que há, no Brasil, uma escola de elite e para a elite econômico-social.

É muito importante que possibilitemos sempre, como educadores, aberturas de pensamento, *sine qua non*, o livre pensar - dialogar sempre para com os estudantes. Devemos evitar a edificação - simbólica - dos muros nas salas de aulas e nas escolas. Pois desta forma

---

<sup>40</sup> Aqui retomamos em pensamento toda a discussão desenvolvida ao longo do trabalho em torno da distinção entre educador e professor, entre autoridade e autoritário, entre educação e escola ou educação e escolarização. Esta advertência nos serve explicitamente para situar o leitor.

ambas as vozes (educadores e estudantes) não se ouvem. Portanto, *o diálogo é a pedra angular da educação*. Uma vez que estabelece uma relação do falar e do ouvir, do olhar e da voz. Mas também é importante a autoavaliação intelectual de nossa parte (educadores). Bem como é primordial exigirmos autoavaliação em relação às nossas práticas.

De certo modo, no Brasil existe um ensino fundamental e médio para pobres e um ensino superior para ricos. Visto que o acesso ao ensino básico é assegurado para "todos", em suma, é obrigatório. Enquanto o ensino superior não é assegurado à todos e nem é obrigatório; é algo alternativo. Nestas condições, temos amplos conflitos educacionais (sociais/culturais).

A "suposta" democratização da tecnologia-científico-informacional é um tipo de controle social eficaz. E muito do que se diz sobre educação é *pensamento sincrético*, ou seja, pensamento vulgar. Por exemplo, muitos professores não reconhecem que alguns movimentos sociais são usados como plataformas de poder por partidos políticos menores. E mais, em sua maioria quando atuam num "movimento" social, nem mesmo conhecem sua ideologia.

A educação é ideológica e de função. *A ideologia*, em poucas palavras, pode se caracterizar assim: *é invisibilidade visível e visibilidade invisível*. O ensino público no Brasil é *a sombra* do ensino particular ou privado. Para quem está em sala de aula constantemente, as maiores dificuldades são as amplas carências advindas dos estudantes (carências de recursos e carências familiares). Bem como carências dos próprios professores... Em poucas palavras: a falta de respeito e o despreparo, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores, são deficiências que precisam ser sanadas com urgência.

A escola pública é muito boa. Mas "fazem" todo o possível para que a mesma esteja sempre na condição de inferior, de submissa, de atrasada entre muitas outras coisas. - No setor público aprendemos sempre. Mesmo com todas as deficiências, nos sentimos mais humanos. Enquanto nas escolas particulares colocamo-nos numa posição de soberba. É preciso melhorias constantes na e para a educação. Tanto no que se refere à administração ou ao gerenciamento pedagógico quanto no que respeita às instalações e aos recursos didáticos. Entre muitas outras situações.

Em todo caso, a educação é ambígua, pois as desigualdades sociais geram uma educação opressora. Há, de dizer, por exemplo, que o analfabetismo não é espontâneo, mas algo construído. Devemos arquitetar, efetivamente, uma conscientização crítica; pois só assim conseguiremos realizar uma ruptura, um parto, um rompimento com o discurso melancólico de sempre. Discurso este para ludibriar as pessoas.

Professores, não esqueçam: a aula não é, está sempre sendo.

Que significa, vivam os mortos?