

Resumo: Esse estudo objetiva criticar a educação como aparelho ideológico e indicar um caminho para a experiência da autonomia nas relações de sala de aula. De modo geral, os interesses externos à prática educativa influenciam na maneira como a escola forma, molda e constrói as pessoas envolvidas nesta prática. O principal problema, neste sentido, é a definição do posicionamento político da escola, pois isto representa o tipo de sujeito que a escola se propõe a formar. Por isso, a advertência de Paulo Freire é tão atual quanto em seu tempo: “creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (FREIRE, 2009, p. 98). Por essa razão, primeiro se fará uma análise das características da educação tradicional, do modo como esta concepção de ensino entende o processo de formação dos sujeitos para a sociedade. Em particular, investigar-se-á que associações existem entre essa concepção de ensino e a ideologia dominante. Em seguida, serão estabelecidas as condições necessárias para a experiência da autonomia, como oposição a educação tradicional, que se mostrará ideológica. Em última instância, o estudo propõe investigar se os interesses e motivações dos estudantes e dos professores são relevantes e fundadores de uma proposta de aula participativa e democrática.

Palavras chaves: Autonomia. Educação. Ideologia.

Abstract: This study aims to criticize the ideological apparatus and education as a way to indicate the experience of autonomy in the relations of the classroom. In general, foreign interests to influence educational practice in the way the school forms, shapes and builds the people involved in this practice. The main problem in this sense is the definition of its political position, as this represents the kind of subjects that the school proposes to form. Therefore, the warning of Paulo Freire is as current as in his time: “I believe that the teacher never had to be as progressive as cautioned today against the cunning with which the dominant ideology implies the neutrality of education” (Freire, 2009, p. 98). For this reason, the first will be an analysis of the characteristics of traditional education, how this conception of education considers the process of training of individuals to society. In particular, to investigate associations that exist between this conception of teaching with the dominant ideology. It then establishes the conditions necessary for the experience of autonomy, as opposed to traditional education, which will show ideological. Ultimately, the study aimed to investigate whether the interests and motivations of students and teacher are relevant and founders of a proposed class participatory and democratic.

Keywords: Autonomy. Education. Ideology.

¹Artigo orientado pelo professor Samir Dessbesel Ferreira, apresentado para conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (Instituto Federal Sul-rio-grandense - *Campus* Charqueadas).

²Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFSUL – *Campus* Charqueadas).

1 INTRODUÇÃO

*“É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder.
Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver.”*
Martin Luther King (*I have a dream*, 28 de agosto de 1963)

Os interesses externos à prática educativa influenciam na maneira como a escola forma, molda e constrói as pessoas envolvidas nesta prática. O principal problema, neste sentido, é a definição de seu posicionamento político, pois isto representa o tipo de sujeito que a escola se propõe a formar. Por isso, a advertência de Paulo Freire é tão atual quanto em seu tempo: “creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (FREIRE, 2009, p. 98).

Assim, este estudo objetiva criticar a educação como aparelho ideológico, que adentra o comportamento segundo as demandas do mercado. Por essa razão, primeiro se fará uma análise das características da educação tradicional, do modo como esta concepção de ensino entende o processo de formação dos sujeitos para a sociedade. Em particular, investigar que associações existem entre essa concepção de ensino e a ideologia dominante. Também é objetivo indicar um caminho para a experiência da autonomia nas relações de sala de aula, como oposição a educação tradicional, que se mostrará ideológica. Em última instância, o estudo propõe investigar se os interesses e motivações dos estudantes e do professor são relevantes e fundadores de uma proposta de aula participativa e democrática.

Para iniciar o estudo, vamos imaginar uma situação: o professor adentra no espaço de aula, pode ser em um laboratório, em uma sala convencional, em um auditório ou até mesmo na praça da escola, e inicia-se a aula. Começa com as cordialidades, faz a chamada, dá os avisos gerais, e tudo mais que é de rotina. Enfim, chega o momento de se trabalhar os conteúdos, de compartilhar os saberes, de se realizar e de se experimentar uma proposta de aula que seja participativa, criativa e interessante à vida dos estudantes e do professor. Neste dia de aula, pode acontecer uma avaliação, um debate, um seminário, a realização de um projeto, pode ser uma exposição oral de algum assunto ou até mesmo uma apresentação de vídeo. A proposta é, então, uma livre combinação dos interesses e motivações do professor e dos estudantes juntamente com os conhecimentos curriculares. É uma construção participativa e criativa, é o direito de se fazer escolhas e assumir as responsabilidades dessas escolhas. É o exercício da autonomia no espaço e tempo de aula.

Essa situação tem alguma semelhança com a realidade, mas ainda está longe de ser a história de um dia de aula, de modo que se possam estabelecer situações em que se experimente e se construa a autonomia na sala de aula. A distância entre essa situação e a realidade é consequência de que na maior parte do tempo não existe uma livre combinação de interesses e motivações, nem há espaços para as escolhas, mas, talvez, o que prevalece são os conflitos entre o professor

e os estudantes, propostas e interesses, regras escolares e espontaneidade. Logo, o espaço e tempo de aula são concebidos sob um regime que é reflexo de um sistema escolar preocupado mais em cumprir regras, metas, e alcançar números. Essa situação, por sua vez, exige do professor um protagonismo exclusivo na sala de aula, quando estabelece que as propostas de aula sejam concebidas somente pelo professor não havendo a participação dos estudantes na formulação. As diferenças entre a situação imaginada e a realidade podem associar-se com algumas características da educação tradicional; portanto, esse será o ponto de partida desse estudo.

2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL: CONCEPÇÕES DE ENSINO

A educação tradicional, definida por Freire como ‘modelo bancário’ (FREIRE, 2005), estimula uma relação de sala de aula autoritária¹ por parte do professor para com os estudantes, na qual o professor tem a obrigação de ensinar, enquanto que os estudantes a obrigação de aprender. Esse ensinar é compreendido como a transferência de conhecimentos do professor aos estudantes, e o aprender é a memorização mecânica destes conhecimentos (FREIRE, 2009). Nesta concepção, os saberes anteriores ou paralelos dos estudantes não são valorizados nem, tampouco, dá-se significação aos conhecimentos transferidos, pois os saberes transferidos devem ser decorados sem uma reflexão sobre suas implicações na realidade do estudante.

Por este motivo, na sala de aula tradicional o conteúdo a ser ensinado é percebido como o mais importante, de maneira que o professor na sala de aula busca apresentar a maior quantidade dos conteúdos por tempo de aula, pois existe um conjunto de conteúdos ou lista de conhecimentos que do início ao fim de um período letivo deve ser ‘vencido’. Ou seja, durante a jornada devem ser transferidos todos esses conhecimentos, que via de regra não são poucos, aos estudantes. Por essa razão, a aula tradicional visa à produtividade², no sentido de ter uma alta taxa de transferência de conteúdos simbolizando eficiência, e neste processo não é relevante fazer relações, conexões, contextualizações e significações com as experiências de vida de cada estudante. Afinal, para um professor tradicional essas relações não têm significado, são perda de tempo e não tem a ver com a escola (FREIRE, 2009). Dessa forma, esse modelo bancário de educação acaba por dificultar que os estudantes tenham um aprendizado significativo dos conteúdos e, por conseqüência, o desenvolvimento de uma reflexão crítica do mundo.

Assim, a educação tradicional apresenta o ensino como um processo mecânico de memorização dos conteúdos, de maneira que o professor transfere seus conhecimentos e é obrigação dos estudantes decorarem tudo que é apresentado (FREIRE, 2009). No entanto, essa concepção acaba sendo pouco eficiente, pois na medida em que se apresenta a maior quantidade de conteúdos por aula cria uma situação em que somente alguns vão acompanhar o ritmo imposto pelo professor; muitas vezes, em sua maioria os estudantes vão ficar sem acompanhar as explicações. Neste modelo bancário são ignoradas as diferenças em termos de dificuldade de aprendizagem, assim como o fato de a sala de aula ser formada

por diferentes estudantes, que têm distintas personalidades, origens, cultura, gostos e etc. Enfim, a sala de aula é heterogênea, é dinâmica em seus eventos, e está em constante movimento de idéias.

Mas apesar de a sala de aula ser heterogênea, o ensino tradicional não tem preocupação de lidar com as diferenças e a diversidade. Pelo contrário, o professor enxerga todos os estudantes de forma genérica. Pois, afinal, um estudante genérico tem histórias de vida genéricas. Por essa razão, busca suprimir a contextualização com as experiências de vida dos estudantes, e com a significação dos conteúdos, pois as histórias de vida, as origens e o modo como cada estudante vive, apesar de serem relevantes no comportamento coletivo da sala de aula demonstrando a diversidade, distanciam-se da homogeneização que o ensino tradicional pressupõe. Mas não é somente na escola que acontece uma tentativa de homogeneização das pessoas. Na atualidade, com o surgimento das mídias em massa, principalmente, a televisão e a *internet*, estas são responsáveis pela formação de opinião, daquilo que é senso comum, devido seu conteúdo ser massificado, levando as pessoas ao consumismo e ao utilitarismo.

Nesta concepção de ensino, se concebe uma sala de aula ideal, em que está implícita a ideia que todos os estudantes têm as mesmas oportunidades para ‘vencer’ os conteúdos e estão sob as mesmas condições para aprender, logo recebem o mesmo tratamento. Tal como se estivessem em um processo industrial de fabricação em que o professor determina o ritmo de produção. Não se pode esquecer que a origem do ensino tradicional do modo ‘conteudista’ surgiu junto com o capitalismo industrial, justamente para atendê-lo. Então, aos poucos os estudantes são levados a acreditar que para ‘vencer’ é necessário ter ‘algo a mais’, pois todos na sala de aula estão em ‘igualdade de oportunidades’. Na prática, nem todos têm acesso às oportunidades; ou seja, aquele estudante subnutrido ou exausto de sua jornada de trabalho não está sob mesmas condições de concentração daquele que não trabalha ou está alimentado. Portanto, a análise desse método ‘conteudista’ revela as desigualdades em sala de aula, quando privilegia alguns, enquanto marginaliza outros. E assim, no interior da sala de aula formam-se minorias que não são atendidas pelo método de ensino tradicional. Isto, na verdade, é reflexo da ideologia³ capitalista da concorrência, propagada pelas classes dominantes, de que todos estão sob mesmas oportunidades, por isso aqueles que se destacam merecem as melhores posições, pois são os mais dedicados, são superiores e possuem o mérito de estar na frente.

As classes dominantes investem seus recursos para afirmar a ideologia que cria a ilusão de que todos estão em ‘igualdade de oportunidades’. Na educação, a ideologia capitalista idealiza e incentiva o professor a utilizar, na sala de aula como referência, um padrão de comportamento, posturas e idéias que sirvam aos interesses do mercado. Portanto, a partir desse padrão idealizado busca adestrar os estudantes a respeito às autoridades e a estrutura vigente de sociedade. Porém, o professor nem sempre tem consciência⁴ de que é agente desse sistema escolar a serviço dos interesses da classe dominante. Isto porque “a partir do início mesmo da educação, o pensamento original é desestimulado introduzindo-se idéias pré-fabricadas na cabeça das pessoas” (FROMM, 1977, p. 196). Então, alicerçado nessa ideia o professor tradicional desde cedo reprime aquilo que é fora do padrão idealizado, ou seja, aquilo que é peculiar de cada estudante, que é individual, que é espontâneo. Aquilo que torna a turma heterogênea é percebido como inadequado. Assim, as ações do professor são

projetadas e analisadas tendo como base esse padrão, a fim de que todos em sala de aula tenham suas idéias e posturas readequadas.

Além disso, para o professor tradicional é conveniente tratar todos os estudantes como se fossem iguais, padronizando-os, e deste modo aplica os mesmos métodos, as mesmas avaliações, as mesmas explicações e na mesma forma. Isto representa tanto para o professor quanto para os estudantes na realização da aula esforços repetitivos, baixa exigência criativa, pouca interação interpessoal, tal como o que acontece com os operários nas linhas de produção em massa. Afinal, a concepção tradicional de ensino só requer decorar. E para tornar sua tarefa mais fácil, o professor enxerga uma turma heterogênea como se fosse homogênea. Desta maneira, é afirmado que todos estão em ‘igualdade de oportunidades’, e os estudantes podem ser seduzidos a acreditarem que a competição pelas melhores posições é justa, mas isto é uma ilusão. A realidade é distorcida a fim de que todos se sintam responsáveis pelos seus fracassos, uma vez que não há melhores posições para todos, portanto, somente alguns vão alcançar, enquanto a maioria está fadada à exclusão social. Portanto, aqueles que chegam às melhores posições merecem, pois foram capazes de chegar lá. Essa é a mensagem da doutrina liberal, é a ideologia das classes dominantes que gratifica aqueles que têm ‘mérito’, que têm ‘algo a mais’, que dá privilégios segundo o merecimento concordante às demandas do mercado (VASCONCELLOS, 2008).

Por consequência, no interior da sala de aula, é formado um sistema de classificação, que separa e rotula os estudantes, normalmente, entre ‘bons’ e ‘ruins’, ‘preguiçosos’ e ‘esforçados’ e assim por diante. Isto, porém só é possível com um sistema de avaliação. Então, o processo de avaliação na concepção tradicional de ensino é a forma de comprovação do mérito. Assim, faz-se o uso da avaliação escolar “como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social” (VASCONCELLOS, 2008, p. 32). Nesta avaliação é valorizado o método e o conteúdo sem um olhar à pessoa e seu desenvolvimento, portanto com menor ênfase às relações humanas. Por isso, é mais útil saber algo, mesmo sem um por que, do que ser instigado à curiosidade, a criticar o seu mundo. Quem pensa que na avaliação tradicional se terá a medida do conhecimento adquirido pelo estudante sairá frustrado, pois os estudantes não estudam pelo saber, pelo conhecimento e desenvolvimento educativo, mas estudam, em geral, somente para obter bons resultados na avaliação, a fim de não sofrerem a punição da reprovação, que dentre outras coisas, é ser classificado fora do grupo dos ‘bons’. Esse deslocamento de objetivo é uma das consequências da valorização em demasia do conteúdo, e pela consequente desvalorização da pessoa do estudante.

Portanto, essa valorização dos conteúdos desviando o foco na humanidade do estudante tem velado um caráter político que corresponde aos interesses das classes dominantes. Mais do que transmitir saberes, a escola tem o papel de disciplinamento, “ajudando a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria” (VASCONCELLOS, 2008, p. 34). A educação tradicional cumpre um papel político quando a serviço dos interesses dos que dominam, disseminando a ideia que é preciso ter ‘mérito’, ter ‘algo a mais’, e assim alimentando o sistema de classificação de forma a selecionar os ditos melhores e excluindo os demais.

3 ASPECTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

Uma concepção de ensino tem implícita uma forma de ver o mundo, portanto, uma forma de entender e ver o homem, pois toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, ou seja, é uma especificidade humana. Logo, é preciso assinalar a qualidade da prática educativa de ser política, uma vez que não se podem dissociar os sujeitos envolvidos nesta prática de sua visão de mundo, e da intervenção que a escola fará nessa visão, ou seja, do tipo de molde, de delineamento, de construção desses sujeitos, e por consequência de sociedade. Isto Freire denomina como a politicidade da educação (FREIRE, 2009). Por essa razão, a educação não pode ser neutra, alheia ao mundo, a realidade concreta e distante das questões sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade. Pelo contrário, a educação, devido a esse caráter político, expressa uma relação com os interesses e projetos sociais, políticos e econômicos de uma determinada classe, isto porque a sociedade é marcada pela divisão entre classes, entre a classe que domina e a que é dominada (RODRIGUES, 2007, p. 74). Por esse motivo, as classes dominantes utilizam da educação como uma forma de expressar seus interesses, visão de mundo, e por consequência seu posicionamento político. Neste sentido, entende-se a escola, principal espaço para a prática educativa, como um aparelho ideológico de Estado (AIE). Entende-se por AIE toda a instituição social que age pela ideologia, exercendo o papel de ocultação dos interesses da classe dominante e distorcendo assim a realidade (ALTHUSSER, 1985). Ainda, associam-se os meios de comunicação em massa aos AIE's (ALTHUSSER, 1985), como um instrumento importante na formação de opinião pública e de senso comum a favor dos interesses da classe dominante. Contudo, para utilizar os AIE's a classe dominante precisa deter o poder do Estado⁵, portanto poderá utilizar os recursos do Estado para manter a dominação sobre a classe dominada (ALTHUSSER, 1985).

Nesta concepção ideológica de educação, sua função é transformar pessoas em mão de obra qualificada e obediente para o mercado, portanto, não há necessidade de um aprendizado significativo nem há debate de ideias e críticas aos modelos sociais, políticos, econômicos. Não existe o interesse, por parte da classe dominante que possui o poder sobre o mercado, de que se percebam as desigualdades e a discriminação na sociedade, pois o importante é a produção de riquezas, que serão usufruídas por essa minoria, e o consumo. Assim, a educação faz parte do projeto de dominação quando aceita que ensinar é um esforço para o treinamento do estudante à obediência, receptividade, passividade, e demais características necessárias à formação de mão de obra para o mercado. Nisto se entende que o professor instrumentaliza⁶ o estudante para uma atividade ou ofício, despreocupado com a visão de mundo e seu agir. É preciso notar que “a escola existia antes do capitalismo, mas seu papel muda substancialmente a partir daí, em função da formação da mão de obra para a indústria” (VASCONCELLOS, 2008, p. 33). Isso é, certamente, uma resposta parcial quando se considera cada pessoa, não como uma máquina que produz riquezas, mas como uma pessoa humana.

Então, o estudante na sua prática educativa, se tornará um meio de produção de riquezas que deve aprender a produzir, mas não deve aprender a pensar, e em especial, pensar na riqueza que gera, mas que não usufrui.

Além disso, cabe acrescentar que pensar, neste caso, também é a reflexão sobre o seu agir no mundo, é a tomada de posição crítica diante das decisões. Desta forma, se reafirma que os dilemas da vida cotidiana não significam para a formação da pessoa. A educação ideológica preocupa-se mais com a formação profissional do estudante, pois esta vai representar no futuro, quando se tornar mão de obra, a qualificação necessária para assumir um posto de trabalho, gerando riquezas em troca de salário. Logo, suas motivações e interesses são sucumbidos pela competição da melhor formação. Afinal, todos estão em 'igualdade de oportunidades' e estão sob as mesmas condições, segundo a ideologia do mérito.

Além disso, a retórica de que todos estão sob mesmas oportunidades se afirma também na medida em que os estudantes têm a total responsabilidade⁷ de sua educação, isentando o professor de co-responsabilidade. Pode-se associar essa prática com a ideologia da classe dominante com a finalidade de que as classes dominadas 'acreditem' que são responsáveis pela sua situação. Logo, se constitui a tese que tudo quanto acontece é fatídico, mas é a verdade sobre sua realidade e nada se pode fazer (FREIRE, 2009). Nisto, surge uma consequência da inculcação ideológica, a da docilidade e conformismo que as classes dominadas devem ter, e a escola é utilizada como meio de disciplinar os estudantes a esse comportamento (VASCONCELLOS, 2008). Tudo aquilo que deveria ser uma responsabilidade assumida pelos estudantes de forma consciente devido a suas experiências e motivações, demonstrando a autoria de sua educação, é transformada em obrigação, retirando-lhes o poder de decidir, de atuar em seu mundo. A abertura para a decisão por sua essência traz responsabilidades (FREIRE, 2009). Mas os estudantes não assumem um lugar ou posição diante das escolhas, e isto significa agir passivamente em seu mundo. Assim, a escola como reprodutora da ideologia, é utilizada para adestrar o pensamento do estudante.

Por outro lado, o professor não compartilha a responsabilidade de oportunizar espaços para escolhas, pois age mais por meio da imposição do que pelo diálogo, por isso na medida em que o estudante não se reconhece como um ser de decisão, de importância, de participação, o resultado é o fortalecimento desse regime autoritário e ideológico, que de forma geral, visa suprimir a liberdade dos estudantes, e por consequência do cidadão na sociedade. O professor, porém, nem sempre tem consciência de que é agente desse sistema escolar autoritário, pois também não está livre de condicionamentos, da própria ideologia e de certas obrigações, de forma que não é o responsável pelo regime autoritário e ideológico que a educação tradicional pressupõe, mas contribui, ainda que involuntariamente, para sua reprodução.

Deste ponto de vista, tanto o professor quanto os estudantes estão condicionados e cativos de um sistema autoritário e ideológico, porém nem todos se percebem assim. Isto porque, no processo educativo, pouco a pouco é inculcado nos estudantes a ideia do mérito, a ideologia capitalista de que para 'vencer' é necessário competir com 'algo a mais', e se concebe um caminho em que o estudante sente-se isolado e impotente diante de seu mundo, sem fazer suas próprias escolhas, mas devendo cumprir com sua obrigação. O professor também está inserido neste contexto, pois ainda que tenha o poder e autoridade na sala de aula, está sujeito às regras e determinações da escola, e, portanto, do sistema que o conduz a não assumir responsabilidade diante de suas ações.

Novamente, não há interesse por parte das classes dominantes que o professor se desperte, tenha consciência e tente modificar a forma como exerce sua função. Assim, todos na sala de aula, vivem em um mundo dado, inseridos em um universo de concessão sem exercer a possibilidade de escolha e sem o direito de propor, em menor ou maior grau. Desta forma, não se vêem agindo no mundo e, logo, não se vêem como autônomos.

Além disso, a educação que visa o lucro e somente a formação de profissionais qualificados, não abre espaço para vivenciar a humanidade da pessoa, seja com a do estudante seja com a do professor, e desta forma também não abre espaço para a autonomia. Então, essa educação acaba por valorizar a pessoa no ter e no fazer, enquanto ser obediente e servil, pois, quem não cumpre as metas é classificado como inadequado, bem como é desqualificado no processo de formação profissional. Aquele, porém, que é adequado produz, e produzindo qualifica-se cada vez mais, obtendo ganhos que se traduzem em ter algo, através do consumo, e não em pensar sobre algo, através da reflexão e desenvolvimento educativo. Assim, a educação é vista como um produto a ser adquirido, sendo irrefletida e desconectada da realidade, mas alicerçada na ideia de que para ascender socialmente, portanto, não pertencer à maioria excluída, é necessário possuí-la a fim de ser o melhor, ainda que o mérito esteja no domínio de um ofício, em saber fazer algo, em produzir melhor.

No entanto, essa busca por ascensão social revela como “o homem moderno está pronto para correr grandes riscos ao procurar alcançar as metas que supõe serem *dele*” (FROMM, 1977, p. 201), por isso, responde aos diversos condicionamentos, ou seja, na escola estuda para as provas e obedece as autoridades, na sociedade se sujeita as regras e estruturas sociais. Mas, só responde por que foi programado na escola a agir assim, para seguir sua obrigação, independente de sua vontade, pois, “tem um medo tremendo de assumir o risco e a responsabilidade de fixar para si suas próprias metas” (FROMM, 1977, p. 201). Por conseguinte, não muda sua realidade, mas conforma-se com ela, e isto demonstra a perda de sua autonomia, situação em que a pessoa transforma-se em autômato⁸ que vive a ilusão de que é um indivíduo dotado de vontade própria (FROMM, 1977). A escola sendo um AIE está justamente a serviço da ocultação dos interesses da classe dominante, para que o estudante, e posteriormente o cidadão veja a realidade de forma distorcida e a aceite (GADOTTI, 2001).

Por isso, a democracia é induzida a ser um conceito abstrato, principalmente em termos da esfera política, em que se exaltam as liberdades individuais e o direito ao voto, sendo este último levado a ser um símbolo da participação popular, mas na prática a democracia não se concretiza quando se pensa nas questões sociais. Então, na sociedade existe desigualdade na distribuição de riquezas, de modo que não se consegue assegurar uma democracia efetiva, baseada na uniformidade e igualdade de direitos, bem como o acesso à saúde, educação, segurança, e previdência, por exemplo. Assim, a experiência democrática se caracteriza enquanto junção de requisitos políticos, burocráticos e legais, tais como a constituição, o sufrágio universal e rotatividade. Desta maneira, essa experiência representa uma noção ideológica, pois esses requisitos acabam por ocultar as desigualdades, amenizando a indignação popular. Logo, a classe dominante detém o poder de Estado, enquanto detentora do capital e do mercado, e com isso a pluralidade de AIE's, como o direito e o sistema de

partidos. Assim, tanto as liberdades e os direitos individuais relacionados ao voto que são assegurados pelo Estado estão a serviço dos interesses da classe dominante, logo as políticas praticadas em sociedade visam beneficiar a essa classe.

Porém, é possível pensar em uma mudança das estruturas que geram as desigualdades. Assim como é possível a construção de um projeto societário de base popular, servindo aos ideais e interesses das classes dominadas, pois “a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (FREIRE, 1995, p. 91). Portanto, a mudança de ponto de vista conjugada com a abertura para consciência do mundo, de forma a se perceber como seres sociais, históricos e inacabados, é um caminho para a autonomia, onde a democracia se faz por uma construção histórica e social. Neste sentido, a democracia social é trazida pelos teóricos socialistas como a única democracia genuína (FRIGOTTO, 2005), situação na qual todo homem está em igualdade, portanto tem acesso a tudo quanto é fundamental à sua existência.

4 EDUCAÇÃO PROGRESSISTA: EM BUSCA DA AUTONOMIA

Os aspectos políticos e ideológicos na educação são importantes para observar qual sua função na sociedade, e as questões que integram a formação dos estudantes. Neste sentido, a escola pode ser utilizada como uma forma de expressão dos interesses da classe dominante, de maneira que esta inculca nos estudantes sua ideologia, e assim mantém o controle e dominação sobre as classes dominadas. Logo, a escola passa a ser um AIE, com um papel decisivo na formação de trabalhadores para o mercado, ou seja, “trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado” (FRIGOTTO, 2005, p. 73). Porém, é possível uma mudança dessas estruturas de desigualdades na medida em que se rompe com a ideologia dominante, e se entende que a democracia é também uma construção histórica e social podendo ser reinventada, pois no percurso da história sempre houve movimentos sociais em busca da liberdade e igualdade, e conseqüente emancipação do homem.

É um desafio pensar desta maneira, pois isto implica, diretamente, na função formativa da escola e seu conseqüente papel social. Portanto, é preciso se opor a visão vigente da escola como centro formador de mão de obra qualificada, que adentra e treina conforme as demandas de mercado, ou seja, se opor a escola como aparelho ideológico. Então para uma democracia social que efetive os direitos fundamentais do homem à liberdade e igualdade, no sentido de uniformidade de distribuição de riquezas, de oportunidades e de acesso aos meios de subsistência e vida, é essencial um novo papel para educação, e desta forma para a escola e o professor. Por essa razão, é preciso reinventar o modelo de educação, pois a educação tradicional, devido ao seu posicionamento político a serviço da ideologia, não contempla esses ideais. Por isso, com o objetivo de contemplar esse ideal societário, ou utópico nas palavras de Freire, é que se funda a educação progressista (FREIRE, 2009).

Assim, a educação progressista entende que “o ato educativo é um ato político, é um ato social, portanto, ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo” (GADOTTI, 2001, p. 34). Mas não pára nas relações e interesses externos à educação. É preciso aceitar que “o ato educativo guarda algo original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia” (GADOTTI, 2001, p. 34). Isto significa uma oposição e negação da redução da prática educativa à dominação pela ideologia. Então, nesta nova acepção de educação, o ato educativo é *práxis*, ou seja, é dotado de reflexão e prática (GADOTTI, 2001). Desta forma, é possível entender que na educação há espaços livres para atuar e cultivar uma prática em oposição à reprodução da ideologia. Neste sentido, se exige do professor uma posição política livre, independente e contrária aos interesses da classe dominante, ou seja, primeiro é preciso o professor se reconhecer como um agente social que reproduz a ideologia, para então posicionar-se em oposição.

Em outras palavras, enquanto *práxis*, o caráter político da educação exige do professor um posicionamento autônomo diante de sua prática educativa, não somente em sala de aula ou na escola, mas em toda sua extensão enquanto integrante da sociedade. Por isso, a educação progressista é um compromisso moral e ético com a mudança, e não apenas a adesão a um novo modelo de educação. O professor através de sua prática tem a tarefa de desvelar os interesses e projetos das classes dominantes. Na prática educativa é preciso romper com a ideologia, e de forma crítica tomar consciência da realidade concreta na medida em que há desocultação do que se propõe a ser verdade dos fatos, da vida e sociedade. Assim, “[...] a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Assim, um princípio fundamental da prática educativo-crítica, está na libertação do homem de sua determinação no mundo, ou seja, com a ruptura da ideia de que a história é completamente determinada, que nada se pode fazer para mudar, de que tudo é fatídico, de um agir no mundo sem esperança. Então, trata-se de fazer conscientizar de seu condicionamento, das circunstâncias que geram as desigualdades e a opressão, mas também da possível mudança (FREIRE, 2009). Isto aplicado à escola significa levar os estudantes a reconhecer a ideologia dominante, a mostrar o mundo e suas contradições, que enquanto poucos têm muitas riquezas, muitos não têm nenhuma riqueza. Contudo, também é encaminhar os estudantes a uma mudança de comportamento em que assumam posição diante de suas realidades, que entendam das condições de suas existências. É tarefa, então, do professor levar os estudantes, e por consequência a comunidade em que a escola está a uma atitude participativa, pois “a participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva no seu funcionamento” (GADOTTI, 2004). E é neste sentido que se encontra a revolução no cotidiano de Gramsci: para haver a mudança das estruturas de desigualdades e a tomada de poder popular é preciso que a política seja feita em sociedade e abrangendo todos os espaços de poder disponíveis (RODRIGUES, 2007).

Portanto, a ação docente nas escolas é no sentido de uma intervenção no mundo com a finalidade de uma sociedade guiada pela justiça social, igualdade e uniformidade de direitos. É preciso acreditar que “[...] as democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais.

A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única” (NÓVOA, 1999, p. 2). Então, para que o professor seja um interventor na vida dos estudantes é preciso perceber que eles têm realidades concretas distintas, portanto trazem consigo saberes socialmente construídos na prática comunitária. Deixar de lado esses saberes é desrespeitar os estudantes, seu contexto de vida, então, a pessoa do estudante. Neste sentido, o professor precisa discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2009). Todavia, isto não significa a incorporação desses saberes aos conteúdos, mas analisar com os estudantes de forma crítica sua realidade desvelando a ideologia, e utilizando dos conteúdos como fonte de conhecimento e comparação. Por sua vez, essa análise torna os conhecimentos curriculares mais significativos e atrativos aos estudantes. Além disso, para as classes populares esses saberes representam o modo como reconhecem a vida, e negar a diferença entre o conhecimento abstrato dos livros e o conhecimento concreto da realidade é negar também as diferenças sociais e econômicas a que estas classes estão submetidas.

Assim, a prática educativa não pode ignorar os contextos de vida dos estudantes. Isto porque na sala de aula existem diversos contextos de vida ‘suspensos no ar’, ou seja, cada estudante com sua história de vida espera uma oportunidade de compartilhar, ainda que seja triste sua história. Cada um na sala de aula espera interagir, e construir uma identidade pessoal, que o diferencie dos outros, que o torne único e próximo de si próprio. “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações um com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência de assumir-se” (FREIRE, 2009, p. 41). Afinal, para aqueles cujo cotidiano é repleto de obstáculos, nada é mais libertador do que assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter sentimentos, capaz de romper com a ideologia dominante da ‘igualdade de oportunidades’, portanto, abandonar a ilusão de que está em uma competição justa, e assim apropriar-se da necessária visão do mundo concreto para, então, superar seus obstáculos e sua condição oprimida.

Nisto consistem os aspectos fundamentais da educação progressista que, por sua vez, relaciona-se com o processo pelo qual o estudante se reconhece como ser ético e consciente de ser inacabado. A possibilidade de assumir posição no mundo está no fato do homem ser condicionado, e não completamente determinado, desta forma ser inconcluso, inacabado. “Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 2009, p. 53). Assim, nada está dado, nada é certo ou fatídico, mas são condições, circunstâncias e ações no mundo. Mudá-las é preciso e possível ao assumir a responsabilidade diante das escolhas, e ao assumir posição com o mundo, consciente da inconclusão, pois “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos” (FREIRE, 2009, p. 59). Então, o inacabamento tem relação com a construção ética do homem e seu amadurecimento reflexivo e crítico diante do mundo, por isso o estudante deve assumir-se com sua inconclusão para formar-se um ser ético, para vir a ser mais. Assim, essa abertura para a consciência do poder ser mais é o saber fundador da ação do homem num sentido de permanente busca e apreensão do conhecimento (FREIRE, 2009, p. 57 – 58). Neste sentido, a educação se realiza na medida em que o estudante tem sua formação ética, aprendendo a ser crítico,

a tomar posição política, a fazer suas escolhas e decidir seus caminhos de forma autônoma. Os conteúdos curriculares são essenciais para a formação técnica e científica, mas não pode prescindir a formação ética (FREIRE, 2009, p. 56). Por esse motivo, as relações em sala de aula devem ser forjadas no compromisso ético do professor com os estudantes de maneira que estes construam sua autonomia.

Por essa razão, o professor em sua ação em sala de aula deve ter “a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambigüidade e do conflituosidade das situações” (CONTRERAS, 2002, p. 197). De maneira geral, todas as ações e suas relações na sala de aula acontecem em resposta aos condicionamentos externos e as situações produzidas no contexto da sala de aula. Assim, na medida em que há possibilidade de escolha, em que seja oportunizada a experiência de decidir, avaliando a situação eticamente, de modo a intervir no contexto, abrem-se os espaços para a autonomia, pois “é decidindo que se aprende decidir” (FREIRE, 2009, p. 105). Mas, decidir é também assumir a responsabilidade e as consequências que decorrem da decisão, por isso, a abertura do professor para a decisão dos estudantes é uma abertura que por sua essência traz responsabilidades. Contudo, essa oportunidade deve aparecer sem que a resposta implique em punição, pois a decisão em si já possui suas responsabilidades.

Neste sentido, os estudantes precisam assumir um lugar ou posição diante das escolhas, e isto significa transformar seu mundo, agir nele, pois já não existe mais a concessão dócil e irresponsável, mas uma escolha assumida. Por sua vez, o professor compartilha dessa responsabilidade, pois não age mais por meio da imposição, mas pelo diálogo e respeito à decisão dos estudantes. Na construção das relações da sala de aula o espaço para a autonomia é o espaço para a experiência autêntica destas relações. É um espaço fecundo para formar estudantes que assumam posição crítica diante das escolhas da vida, e por consequência é o espaço da emancipação e do rompimento com a ideologia que adentra e treina o comportamento a serviço dos interesses do mercado. Por outro lado, “[...] a autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino.” (CONTRERAS, 2002, p. 198). Neste sentido, a abertura para decisão também é um espaço para o professor manifestar e se afirmar como pessoa do diálogo e negociação, pois nem sempre o professor conseguirá livrar-se das imposições do sistema escolar, mas precisa estar disposto ponderação e reflexão crítica. Pois, anterior às competências que o levam a ensinar está seu posicionamento político e ético, portanto, nesse espaço não há lugar para a intransigência e as certezas absolutas, mas é para testemunhar que educação é um processo de formação da pessoa, que a transforma não em um ser adestrado e treinado a agir segundo as demandas do mercado, mas responsável e crítico de seu mundo.

Portanto, a educação progressista busca a autonomia da pessoa como resultado do processo que provém da experiência de refletir, decidir, escolher, posicionar-se, assumir-se, aprender e ensinar, continuamente. A educação não é somente ideológica, mas é também práxis, logo ninguém está pronto, mas é sujeito de um processo de formação contínua. A pessoa, tanto do professor

quanto do estudante, é inacabada e está no mundo modificando-o, está instigada a criticar e responder pelo seu agir no mundo. No espaço e tempo de aula, a busca pela autonomia é fundamental, porque é da autonomia do professor e do estudante que se funda uma proposta de aula participativa, mais criativa e que valoriza os saberes de ambos. Portanto, o professor assumir a responsabilidade, o compromisso ético de interventor e guia na formação dos estudantes é essencial para conduzi-los à autonomia, e a consequente emancipação.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo foi apresentada a educação tradicional como sendo uma concepção de ensino ideológica e que não abre o espaço para a construção da autonomia dos sujeitos na sua prática educativa. Isto porque, nesta concepção de ensino, sua principal função é transformar pessoas em mão de obra qualificada e obediente para o mercado, ou seja, a educação está a serviço dos interesses da classe dominante. Por essa razão, não tem a preocupação quanto ao aprendizado significativo dos conteúdos, mas aplica-se em apresentá-los para que os estudantes o memorizem, o decorem. Na verdade, essa educação se caracteriza pelos seus esforços em padronizar os estudantes, aproximando-se de um processo de homogeneização, com a finalidade de iludir os estudantes, por consequência o cidadão de que todos estão em 'igualdade de oportunidades'. A educação ideológica está a serviço da ocultação dos interesses e projetos da classe dominante.

No entanto, este estudo também apresentou outra forma de entender a educação. Neste sentido, a educação progressista representa novas concepções de ensino, e desta forma um novo papel para a escola e o professor. Pois, a educação não é somente ideológica, mas é possível entender que na educação há espaços livres para atuar e cultivar uma prática em oposição à reprodução da ideologia. Mas isto representa a necessidade de uma posição política definida, que seja em oposição e negação da redução da prática educativa e da escola como um aparelho ideológico. Por isso, a educação progressista é um compromisso moral e ético com a mudança, no sentido de uma constante atitude na tarefa de desvelar os interesses e projetos das classes dominantes, rompendo com a ideologia, e de forma crítica tomar consciência da realidade concreta, para então construir sua autonomia. Assim, este estudo criticou a educação como aparelho ideológico, que adentra o comportamento segundo as demandas do mercado.

Além disso, este estudo indicou a educação progressista como um caminho para a experiência da autonomia nas relações de sala de aula, pois devido seu posicionamento político definido em oposição à educação ideológica, mas também como uma forma autêntica de experimentar a ação de refletir, decidir, escolher, posicionar-se, assumir-se, aprender e ensinar, continuamente. É da autonomia dos estudantes e do professor que se funda uma proposta de aula participativa, democrática, mais criativa e que busca valorizar os saberes de ambos articulados aos saberes curriculares. Por isso, a busca pela autonomia é fundamental para a construção de sujeitos emancipados, que são capazes de criticar a sociedade e suas estruturas, de assumir posição e responsabilidades diante de seu mundo.

Nota

1. Pode-se encontrar uma ótima explanação sobre esse tópico em FREIRE (1986).
2. O sentido de produtividade neste contexto é negativo, pois indica inobservância da pessoa enquanto produz. Por exemplo, uma indústria que produz muito, porém não se preocupa com quem produz, com os direitos e segurança de seus operários. Assim, a produtividade é ao custo da negligência com os operários.
3. A utilização do termo ideologia é para “designar um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante.” (GADOTTI, 2001, p. 31). Uma discussão mais detalhada a respeito da ideologia na educação será apresentada no próximo capítulo.
4. Pode-se encontrar uma ótima explanação sobre esse tópico em FROMM (1978). Mais detalhes sobre este assunto será tratado no próximo capítulo.
5. A existência do Estado só tem sentido enquanto Poder de Estado (detenção e conservação de seu poder). Mais detalhes ver ALTHUSSER (1985).
6. Instrumentalizar como “ação cujo valor não se busca em suas qualidades intrínsecas, mas nas extrínsecas, ou seja, como meio instrumental para conseguir certos resultados” (CONTRERAS, 2002, p. 195)
7. Neste contexto a responsabilidade tem o sentido de que são os estudantes que devem decorar e o professor não tem nada haver com isso.
8. Um autômato se refere à pessoa que introjetou em sua consciência regras e posturas externas a sua sanção moral ou lógica, mas que acredita serem delas. “Sem embargo, tudo isto pressagia uma vaga percepção da verdade – a verdade de que o homem moderno vive na ilusão de saber o que quer, quando de fato ele quer o que se supõe de que deva querer.” (FROMM, 1977, pg. 201).
9. A práxis é uma atividade teórico-prática. De forma que a teoria se modifica, constantemente, com a experiência prática. Por sua vez, a prática se modifica, constantemente, com a teoria. Pode-se encontrar uma explanação sobre o tópico em MARX (2002).

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2ªed., Trad. por Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- CONTRERAS, José. *A autonomia do professor*. Trad. por Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Olho d'Água, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FROMM, Erich. *O medo à liberdade*. 10ª ed., Traduzido por Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- FROMM, Erich. *Análise do Homem*. 10ªed., Traduzido por Octávio Alves Velho, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder*. 12ªed., São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia na escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- NÓVOA, Antonio. *Jornal do Brasil, Caderno "Empregos e Educação para o trabalho"*, 13/9/1999.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia e Educação*. 6ªed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18ª ed., São Paulo: Editora Libertad, 2008