

## EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Hélio Jorge dos Santos \*

PERSPECTIVAS/16

SANTOS, Hélio Jorge dos. Educação e ideologia. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 19-28, 1980.

RESUMO: O presente estudo discorre sobre o impasse da Educação na sociedade de classes. Analisa a escola como Aparelho Ideológico de Estado e sua influência no processo educativo.

UNITERMOS: Educação e ideologia.

Numa sociedade complexa, as escolas tendem a refletir toda uma gama de complexidade inerente ao próprio contexto. Se existe discriminação em relação a certos grupos sociais, dentro de uma sociedade complexa, a escola reflete esta situação nas atitudes de seus alunos, professores, nos seus programas e planos etc. Se ocorrer o contrário, seus valores tendem a reduzir a discriminação, sendo o mais provável que a escola, como agente de vanguarda, passe a lutar contra essa discriminação.

Na América Latina, incluindo portanto o Brasil, é inegável a existência de problemas relacionados com o preconceito étnico e principalmente com referência a discriminação de classes, e como consequência disto, os mesmos problemas são refletidos no interior do nosso sistema de ensino. A partir daí, a escola

passa a significar algo de diferente para os indivíduos de cada uma das classes sociais; isto é, a criança pertencente às classes baixas, não encara a escola da mesma forma que aqueles que pertencem às classes média e alta.

Cada classe social tem a sua cultura \*\*, e a escola adquire um significado diferente dentro das culturas de cada uma dessas classes. Para os indivíduos da classe média a escola pode se constituir num agente social conveniente, destinado a ensinar às crianças certas habilidades em nível mental que lhes é adequado. Por outro lado, para os membros das classes trabalhadoras urbanas, a escola pode ser considerada como um meio de levar o aluno à capacidade de conseguir algum dinheiro e ao mesmo tempo, de oferecer a essas crianças algum prestígio social que as capacite para uma melhor situação na sociedade. Contudo,

\* Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação — Campus de Araraquara, UNESP.

\*\* Referimo-nos à cultura no sentido antropológico.

para os trabalhadores do campo, a escola pode oferecer muito pouco, às vezes nada, levando-as ao descontentamento e à apatia, estimulando-as ao abandono da mesma. (8:164)

Existem relações estreitas entre a situação sócio-econômica de uma determinada criança e a quantidade e qualidade de educação que a mesma está preparada para receber. Poderíamos apresentar três conclusões de um estudo feito sobre relações que existem entre a situação sócio-econômica e a educação na América Latina:

1 — Em geral, as crianças de nível sócio-econômico baixo não chegam a terminar muito cedo a escola. Na sua grande parte sofrem muitas reprovações e abandonam a escola com maior frequência que aquelas de “status” mais elevado.

2 — As crianças das classes média e alta, de modo geral, são encaminhadas à escola secundária. Posteriormente é processada uma nova seleção — com base no “status” social — entre aquelas que completam a escola secundária e aquelas que se dirigem à universidade.

3 — Baseados em dados estatísticos gerais, podemos verificar que, inegavelmente, uma pequena parcela de alunos pertencentes à classe baixa consegue alcançar a escola primária; uma menor a secundária e outra menor ainda a universidade, o que lhe assegura uma mobilidade social ascendente. Este número de alunos tem aumentado nos países industrializados. (7)

Para melhor ilustrar as afirmações acima, passaremos a apresentar a tabela abaixo, que trata da situação do ensino no Chile.

*Retención Escolar en relación con el “status” socio-económico y residencia urbano-rural.  
Provincia de Santiago, Chile, 1950  
Porcentaje de niños de um grupo de edad dada que permanecem en la escuela: hasta cierto grado.*

Residência	GRADO						Primer año secundario
	1	2	3	4	5	6	
Urbana	100	85	78	70	61	53	39
Rural	100	74	62	44	31	22	15
Status sócio-económico							
Alto	100	95	93	89	85	80	73
Medio	100	83	75	67	58	48	32
Bajo	100	73	61	48	37	28	14

Fonte — Hamuy, Eduardo e outros — EL PROBLEMA EDUCACIONAL DE CHILE, Santiago, En Prensa, 1953. Tabela 1.

Os desníveis de classes têm condicionado o processo educativo a uma situação de injustiça social em nível sem precedente na história da humanidade. As famílias cujo nível sócio-econômico é insuficiente, na sua maioria, pagam pesados tributos, para verem os seus filhos totalmente marginalizados em relação ao processo educacional, ou por ausência de recursos materiais, ou então, por falta de uma educação adequada aos padrões culturais dessas classes. Geralmente, na sociedade de classes os princípios que norteiam o processo de ensino são padronizados em bases ideais, uma vez que toda a sua programação tem, como ponto de referência, a classe alta. Dificilmente a educação formal encontra-se voltada para os interesses das classes populares que se constituem na maioria.

Com respeito às vantagens auferidas pelas crianças oriundas das classes mais abastadas quando comparadas àquelas providas das camadas mais modestas, Sauvy afirma o seguinte:

“A criança de condição social elevada está melhor alimentada, melhor alojada, melhor instalada e se encontra portanto, em condições mais favoráveis de desenvolvimento. Além disso, dispõe desde idade precoce de livros com gravuras, de jogos que ativam o desenvolvimento. Como exemplo pode-se citar a grande pesquisa francesa de 1944 sobre o nível intelectual das crianças: as notas que se deram às crianças de onze anos alcançavam uma média de 120,6 para os filhos de agricultores, 129,3 para os de operários da cidade e 146,2 para as crianças cujos pais exerciam uma profissão intelectual ou liberal. As notas dos professores representam também diferenças apreciáveis”.(14:103)

Encontramos outro autor, que analisa o problema de forma mais ou menos semelhante. Vejamos:

“A criança de origem social alta recebe uma cultura sutil que compreende uma série de conhecimento, *um saber fazer, um saber dizer, um cultivo do bom gosto, etc.* que a põe em vantagem frente às outras crianças que somente recebem aquilo que a escola lhes pode dar. Mas, precisamente, aqui está o ponto chave, *para assimilar o que a escola dá se exigem implicitamente essas habilidades e conhecimentos que se adquirem não na escola, mas sim na família, com anterioridade ou simultaneamente a assistência escolar, e que dependem da situação sócio-econômica e cultural das famílias*”. Afirma ainda: “O êxito familiar está em função dos privilégios sociais do estudante; das facilidades que lhe proporciona sua família e que lhe dão vantagem frente a outros que não as têm; sem dúvida, nem sempre isso aparece assim porque a origem social oculta. O que se diz é que se trata de um dom, de uma aptidão natural do estudante. Pelo contrário no caso do estudante não privilegiado, que tem escassos ou nulos recursos (rádio, TV, biblioteca, discoteca, teatro, livros, etc.), fala-se de destino pessoal para explicar o fracasso escolar ou o abandono”. (10:111-112)

A desigualdade de origem familiar ou de classe social pesa efetivamente, de tal modo que, o acesso ao ensino e ao prosseguimento dos estudos não depende, totalmente da dotação de inteligência inata. É o mesmo Sauvy que faz algumas considerações a esse respeito: “Há que se chamar particularmente a atenção sobre as crianças bem dotadas. Quando estas não recebem a instrução necessária para o desenvolvimento e a utilização de seus dotes, o inconveniente é duplo: à injustiça social se acrescenta uma perda pa-

ra a coletividade” (14:103). Conclui o autor, com uma reflexão que nos parece extremamente importante, não tão só pela realidade de que se reveste, mas sobretudo, pela necessidade de se considerar todas as implicações dos problemas. Insistindo na necessidade de se realizar estudos de natureza empírica para fundamentar as medidas que se pretende adotar, afirma: “Pode observar-se em todo mundo, pelo menos nas intenções manifestadas, uma tendência à democratização do ensino. Porém, sem estudar a fundo o mecanismo, tais intenções correm o risco de não produzirem resultado algum”.

Como vemos, a educação numa sociedade de classes, constitui-se num verdadeiro impasse em relação aos objetivos preceituais para uma ordem democrática. Como já dissemos, as diferenças, ou melhor, os desníveis sócio-econômicos refletem diretamente na situação educacional.

Já nas sociedades primitivas, que se organizavam de forma diferente das sociedades de classes, a educação também se apresentava de forma diferente. Esses tipos de sociedades, conseguiram desenvolver uma prática educativa efetivamente mais democrática que a ministrada na sociedade de classes, se bem que, era uma educação de natureza informal.

Nas considerações de Anibal Ponce, as comunidades primitivas, cujas condições eram diferentes em larga escala das condições originadas com a sociedade de classes, possibilitavam a existência de um ideal pedagógico onde o desenvolvimento da tarefa educativa processava-se da seguinte forma: “*A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A con-*

vivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que seu grupo tinha por melhores. Presa às costas de sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas. Como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro e o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente.

Um pouco mais tarde, quando as ocasiões o exigiam, os adultos explicavam às crianças como deveriam comportar-se em determinadas circunstâncias. Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, nas *comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. Porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos” (11:16-17).

É compreensível que, numa sociedade simples como as primitivas, pudesse ser institucionalizado um processo educacional dessa natureza; isso em virtude da sua forma de produção e organização social: produção dos meios de sobrevivência comum, pequena divisão do trabalho, repartição e consumo dos bens produzidos, propriedade comum etc. Esses elementos são suficientes para condicionar a existência de uma sociedade simples onde inexistente o problema da emergência de classes antagônicas. Logo, a educação como processo social, tem que, compulsoriamente, ser uma educação voltada para o interesse comum em

coerência com a própria natureza da estrutura social.

Como vemos, o impasse que ocorre com a educação, nasceu com a sociedade de classes.

Considerando-se que não existe nos tempos modernos uma sociedade sem classes, uma vez que o Estado está presente em todas elas, fazendo da educação um dos seus mais importantes aparatos ideológicos. Mesmo nos sistemas socialistas que aí estão, o Estado aparece onipresente, usando da força repressiva como instrumento de coação, e segundo Engels: “o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida”. (3: 193) Baseados nessas premissas perguntaríamos, enquanto não vislumbrarmos a possibilidade de se alcançar uma sociedade sem classe, qual seria a forma mais democrática a ser adotada na busca da saída deste impasse: educação igual para todos ou específica a cada classe? O problema é extremamente complexo. Uma educação igual para todos pode incorrer no sério problema de os objetivos e fins considerados pelo processo educativo, não serem compatíveis com as necessidades e os interesses das diferentes classes sociais. Marx, referindo-se a esse problema, faz severas críticas ao Partido Operário Socialista Alemão, quando este reivindica, através do Programa de Gotha, esse tipo de educação:

“O Partido Operário Alemão reclama com base intelectual e moral do Estado:

1) Educação geral *igual para todos* (\*), do povo pelo Estado. Obrigação escolar para todos, instrução gratuita”.

Marx, ironicamente observa: “Educação do povo, igual para todos? Que se quer dizer com estas palavras? Acreditar-se-á que, na sociedade atual (e é dela que se está a tratar) a educação pode ser a mesma para todas as classes? Ou querer-se-á então obrigar pela força as classes superiores a receberem apenas o ensino restrito da escola primária, o único compatível com a situação econômica não só dos operários assalariados, mas também dos camponeses?” (9:31-32)

Por outro lado, com referência à institucionalização de uma educação específica para cada classe, poderemos assegurar que, no aspecto prático, já constitui um problema bastante difícil a delimitação das diferentes classes numa sociedade complexa. Porém, se tomássemos como referência algumas características comuns que condicionam a organização e a estrutura das diferentes camadas sociais, com a possibilidade de se determinar, pelo menos, as várias tendências de classes, correríamos o sério risco de fazermos da educação um agente de discriminação entre as diferentes classes. Como vemos, a situação é realmente problemática.

“Uma sociedade subdesenvolvida ou em fase de desenvolvimento, constituída por classes sociais de interesses distintos, pode efetuar a discriminação educacional quantitativa de acordo com os interesses momentâneos das classes dominantes.

---

(\*) O grifo é nosso.

Numa sociedade mais desenvolvida ou tecnologicizada, os interesses das classes dominantes podem levar a uma maior democratização quantitativa da educação formal, mas, ao mesmo tempo, a uma discriminação qualitativa que se efetua paralelamente: queda de nível de ensino por exemplo” (13:112). Percebe-se pois, que a situação é realmente problemática.

Na sociedade de classes, a educação formal constitui-se num outro problema, ou seja, de natureza política, quando enfocada como um dos aparelhos ideológicos do Estado.

Althusser, ao analisar os aparelhos de Estado, o faz classificando-os em aparelhos de natureza repressiva e aparelhos de carácter ideológico (1:51-52), denominando-os, respectivamente, Aparelhos de Estado (propriamente ditos) e Aparelhos ideológicos de Estado. Os Aparelhos de Estado exercem junto à sociedade uma ação iminentemente repressora. Como exemplo, poderíamos lembrar algumas instituições como: a polícia, a justiça, a burocracia etc. Já os aparelhos ideológicos de Estado atuam mais no sentido de inculcar nos indivíduos uma ideologia “imposta” pela classe dominante, fazendo com que eles a assimilem naturalmente, isto é, espontaneamente. Poderemos dar alguns exemplos de aparelhos ideológicos: Igreja, Escola (educação formal), Família, Imprensa etc.

Desta forma, a escola como responsável pela transmissão da educação formal, passa a ser agente de reprodução de uma ideologia burguesa.

Althusser foi o autor que pela primeira vez qualificou a escola como aparelho ideológico do Estado (1). Localiza-a no ponto de intersecção da infraestrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado. De sorte que a

escola avoca, para si, a função básica da reprodução das relações materiais, sociais e de produção. “Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o “savoir faire” necessários para o mundo do trabalho: e faz com que, ao mesmo tempo, os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua assim, também ao nível e através da ideologia” (5:27).

A reprodução da força de trabalho tem pois como condição “sine qua non”, não só a reprodução da “qualificação” desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer “não só mas também, pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho. Mas aqui reconhece-se a presença eficaz de uma nova realidade: a ideologia” (1:22-23).

A escola portanto, mantém influência sobre dois aspectos em relação a reprodução da formação social do capitalismo:

- a) reproduzindo as forças produtivas.
- b) reproduzindo as relações de produção.

Além das contribuições oferecidas por Althusser com respeito ao problema discutido, aparecem outros autores que também se destacaram com suas contribuições. Podemos lembrar os nomes de Poulantzas (12:93-125) e Establet (4:126-137). Segundo Barbara Freitag,

para ambos não cabe a teoria da educação somente investigar a multifuncionalidade do sistema educacional na sociedade capitalista. Menos interessados em “verem nessas funções um mero somatório”, preocupam-se em revelar a dialética interna destas funções em relação ao contexto estrutural da sociedade. “Assim a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os, ao mesmo tempo, ao esquema de dominação vigente” (5:28).

Por paradoxal que pareça, se a escola tem o poder de alienar o indivíduo, submetendo-o a uma ideologia, produto da classe dominante, esta mesma educação — através de suas funções dialéticas — poderá transformar-se em fonte geradora de uma contra-ideologia.

Gramsci atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil essa dupla função estratégica: de conservar e minar as estruturas capitalistas (6). Por isso, a estratégia política das classes exploradas na sociedade capitalista, deve ter sempre voltadas suas atenções para o controle da sociedade civil, tendo como propósito a procura da consolidação de uma contra-hegemonia. Mas como proceder para que lhes seja assegurado esse controle, se a classe dominante, no exercício de sua hegemonia, tem em seu poder as instituições privadas, utilizando-as no sentido da difusão de sua concepção de mundo?

Deve-se lembrar que, no contexto da sociedade civil tem lugar a circulação de diferentes ideologias. Essa circulação só é ostensivamente controlada numa situação ditatorial. Nos períodos de “estabilidade do capitalismo, a classe dominante mesmo no seu propósito de assegurar o seu domínio pela hegemonia, precisa conceder, nem que seja de forma ilusória, um momento de “liberdade”, insinuando às classes subalternas um es-

tado de plena democracia. É então, através desta “abertura” expressa pelas próprias contradições do sistema, que a classe oprimida tem oportunidade de atuar: “mediante seus intelectuais orgânicos ela pode lançar no âmbito da sociedade civil sua contra-ideologia. Esta contra-ideologia passa a ser divulgada — (estrategicamente) — pelos próprios aparelhos de Ideológicos do Estado e nessa função a escola é considerada como a agência mais importante, dentre os demais aparelhos de Estado, de promoção das novas ideologias.

É claro que, dentro desta perspectiva, a escola e as doutrinas pedagógicas assumem importância, como já dissemos, estratégica, mas torna-se claro também que tal estratégia só terá chance de êxito à medida que a classe hegemônica “oscilar no poder, delineando-se a corrosão do bloco histórico que garante a sua hegemonia, e dando-se à emergência de um novo bloco”. É evidente que as chances de êxito de uma pedagogia do oprimido e de uma educação emancipatória dependem da erosão das relações de produção capitalista (5:33).

Devemos ressaltar que a preocupação central de Gramsci não é a escola e sua função específica na sociedade capitalista, razão pela qual, não pode ser considerado como um teórico da educação. Gramsci tem se evidenciado, dentro da tradição do pensamento marxista, como o “teórico das superestruturas” e nesta posição tem ele fornecido elementos que nos possibilitam a pensar numa *teoria dialética da educação*.

Dentre desta concepção teórica de ordem dialética, existem outros autores que discutem a problemática da escola capitalista, enfatizando os aspectos contraditórios dessa instituição, procurando demonstrar a sua atuação de natureza revolucionária em oposição à sociedade

capitalista. Dentre os estudiosos que interpretam a escola desta forma, gostaremos de destacar o nome de Tomas A. Vasconi. Afirma ele que, nas sociedades capitalistas, o caráter promotor da escola não pode ser somente uma mera ilusão ideológica. Para que ela seja aceita como reprodutora, assegurando desta forma uma hierarquia, necessário se torna que possua uma capacidade suficiente, concreta e não simplesmente ideológica para integrar a sua produção. Porém, o desenvolvimento crescente do povo em termos da instrução, no curso desses últimos vinte anos, tem aumentado o seu nível de aspiração e como consequência, as suas necessidades numa proporção mais elevada que o desenvolvimento do produto real, bem como a mobilidade efetiva. A escola em face da crise por que passa, não têm condições de aparelhar-se para fazer frente ao problema. Resultado: ela tem gerado movimentos de rebeldia que pregam a mudança de regime. O autor, como exemplo, se reporta à rebelião de maio de 1968 na França e os movimentos estudantis realizados na Itália e na Europa em geral, dizendo que essas manifestações de massa têm orientado as discussões em primeiro plano no sentido político, passando a questionar a escola capitalista (15:19-20).

Na nossa opinião, a educação formal numa sociedade de classes tem que partir dos seguintes princípios:

- 1 — Estar adequada à realidade do contexto.
- 2 — Seus fins e objetivos devem ser traçados em consonância com as necessidades e os interesses do educando; portanto ele deve ser ouvido.

3 — Ser reflexiva e crítica.

4 — Valorizar o educando como ser humano, procurando desenvolver nele o espírito de cooperação e solidariedade.

5 — Todo processo de aprendizagem deverá partir do nível de prontidão do educando.

Consideramos que o modelo de ensino Paulo Freire, atenderia perfeitamente aos interesses e aos objetivos de uma educação democrática para o contexto brasileiro, no âmbito do ensino elementar (1.º grau).

A nosso ver, o que existe de mais importante na metodologia de ensino proposta por esse notável educador é a preocupação de *ensinar conscientizando*: “a discussão dos problemas inerentes às condições existenciais do educando, com vista à conscientização”.

Pelo método Paulo Freire, a palavra contribui para que o Homem se perceba a si mesmo; a linguagem passa a ser um mecanismo da cultura. Educador e educando são sujeitos do processo: o primeiro aprende com a aprendizagem do segundo e este descobre o seu universo sob a orientação daquele, sem qualquer atitude paternalista. A tradicional figura do professor, possuidor do saber, não cabe nesse processo; o que existe são coordenadores da ação de aprender.

As palavras utilizadas no método são determinadas pela realidade do educando que passa a ter diante de si situações em que é estimulado a associar uma imagem ao seu significado cultural em termos de linguagem. Deste modo, ele vai descobrindo coisas a seu sentido, e vai se percebendo como Homem.

“Palavra geradora” (\*) e “universo temático” são duas expressões caracte-

(\*) “Palavra geradora”: “unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos círculos de cultura” (2:165).

rísticas no método Paulo Freire. Na experiência brasileira, o primeiro passo na ação cultural era evidenciar as palavras geradoras que, por sua vez, eram desmembradas em sílabas que gerariam outras palavras. Para tanto, era feito trabalho junto à própria clientela, que fornecia o material, o universo vocabular, de onde seriam extraídas as palavras geradoras.

O conjunto das palavras geradoras deveria conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que pudessem ocorrer durante a leitura e a escrita. A escolha das palavras, segundo Beisiegel, devia orientar-se sobretudo a partir de sua virtualidade "conscientizadora". Tais palavras deviam sugerir situações de vida comuns e significativas para os educandos (2:166).

A propósito das experiências de vida sugeridas pelas palavras geradoras, havia uma primeira etapa do processo de "conscientização". O grupo discutia situações que possibilitavam a distinção entre o "mundo da natureza" e "mundo da cultura"; era levado a refletir sobre o papel ativo dos homens na criação de suas condições de existência, a entender que poderia atuar nas modificações dessas condições de vida e a situar a importância da linguagem escrita nesse processo. "Depois, seguia-se uma discussão sobre as palavras geradoras, que eram apresentadas ao grupo em cartazes, desenhos ou

"slides", juntamente com representações das situações de vida que sugeriam. Esse contexto figurativo daria a sustentação psicológica da palavra na mente do educando e estimularia os debates a propósito das situações existenciais evocadas. O estudo das técnicas de linguagem escrita realizava-se no interior de um amplo debate referido às experiências de vida do grupo (2:166).

Paulo Freire afirma ter suas dúvidas em taxar, como método, essa sua prática de ensino. Afirma existir equívoco por parte daqueles que vêem no procedimento de trabalho um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar, procurando um método de conhecimento. Explica ele que o que está fazendo é teoria do conhecimento: "a alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento".

Através desta sucinta exposição do modelo de Paulo Freire, dá para se aprender alguns pontos de extrema importância e considerados como centrais:

- 1) Ensino adequado à realidade cultural.
- 2) Ensino reflexivo e crítico.
- 3) Valorização do Homem.
- 4) Ensino conscientizador.
- 5) A posição do educando é de sujeito e não de objeto.
- 6) O ensino como processo dialético.

PERSPECTIVAS/16

SANTOS, Hélio Jorge dos. Education and ideology. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 19-28 1980.

**ABSTRACT:** This work studies the Education impasses in Society of classes. It analyses the school as a State Ideologic Set and its influence in the Educacional Process.

**UNITERMS:** Education and Ideology.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos no estado*. Lisboa, Presença, s.d.
2. BEISIEGEL, Celso le Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.
3. ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.
4. ESTABLET, Roger. *Escola em questão*. *Tempo bras.*, Rio de Janeiro, 35, 1973.
5. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Edart, 1977.
6. GRAMSCI, Antonio. *Il materialismo storico*. Roma, Riuniti, 1973.
7. JAMUY, Eduardo et al. *El problema educacional de Chile*. Santiago, Em Prensa, 1953.
8. HAVIGHURT, Robert J.Y. et al. *La sociedad y la educacion en America Latina*. Buenos Aires, Eudeba, 1971.
9. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Crítica dos programas socialistas de Gotha e de Erfurt*. Porto, Nunes, 1974.
10. MOLINA, Guilherme. *Nuevo Horizonte para la Enseñanza. Juicio a la escuela*. Lima, Educacion, Perú, 1, set., 1970.
11. PONCE, Anibal. *Educación e luta de classe*. São Paulo, Fulgor, 1963.
12. POULANTZAS, Nicos. *A Escola*. *Tempo bras.*, Rio de Janeiro, 35, 1973.
13. SANFELICE, José Luís. *Educación brasileira contemporâneas da necessidade de uma prática educacional discriminatória à impossibilidade de uma educação igual para todos*. São Paulo, PUC, 1978. / Tese - mestrado /.
14. SAUVY, A. Factores sociales de los planes de educacion. In: *Aspectos sociales y económicos del planeamiento*. Paris, Unesco, 1965.
15. VASCONI, Tomas A. *Contra la Escuela*. *Argumento* (Centro Acadêmico de Ciências Humanas - UNICAMP). Campinas, 1(3), junho, 1976.

Recebido para publicação em 02/05/1980