
PENSANDO O TRABALHO EDUCATIVO*

Ildeu Moreira Coêlho**

Resumo: este artigo discute concepções e práticas de educação, seus pressupostos e implicações, a relação entre educação, escola e sociedade; educação, classe social e ideologia, e o caráter político das ideias e práticas pedagógicas, do trabalho educativo de ensinar e formar. E o faz lembrando que, ao buscar a via da crítica e da transformação social, o educador confere um sentido novo, quem sabe revolucionário, a sua prática; não separa as ideias e as práticas pedagógicas do sentido e da finalidade da existência coletiva, da vida em comum, nem da busca da igualdade e da justiça.

Palavras-chave: psicologia, educação e sociedade, escola, classe social e ideologia, caráter político do trabalho educativo

A EDUCAÇÃO E O FASCÍNIO DA PSICOLOGIA E DO PRAGMÁTICO

Ao falar para educadores e educandos, em especial para professores e alunos do curso de pedagogia, que buscam a compreensão rigorosa e crítica das ideias e da prática, lembro que em geral a educação é entendida como desenvolvimento das potencialidades individuais, formação da personalidade integral, do homem responsável, do bom cidadão, ou como processo de conscientização do indivíduo.

Supõe-se, então, que o educador, o professor, saiba, saiba bem o que irá ensinar, seja mais maduro, autônomo, consciente e responsável do que o educando, o aluno. Espera-se, pois, que a relação entre eles produza efeitos amplos, profundos e duradouros, à medida que o educador, o professor, contribua para o amadurecimento, a autonomia, a formação integral, a conscientização, o desenvolvimento das

potencialidades e aptidões do educando, e facilite a aprendizagem do aluno (BISSERET, 1979). Em nosso meio predomina essa concepção eminentemente psicológica do fenômeno educativo, compreendido como relação que se dá entre dois psiquismos, dois indivíduos, o educador e o educando, o professor e o aluno.

Daí a preocupação em encontrar e otimizar os meios, as tecnologias para que, no ensino, na sala de aula, a aprendizagem aconteça de modo suave, sem muito esforço do aluno, e a relação entre professores e alunos se torne proveitosa, produza bons resultados. A psicologia e a metodologia ocupam, então, posição de destaque, sendo-lhes conferida uma importância ímpar na escola e na formação do educador, do pedagogo.

Produto de uma ciência tida como desinteressada, objetiva e neutra, a tecnologia educacional aparece como se fosse boa em si mesma, filha da racionalidade científica, sinal de progresso e inovação educacional (SANTOS, 1981). Esse mito leva os educadores a graves simplificações e equívocos, como se o professor que não usa as novas tecnologias, nem se orienta por objetivos comportamentais, não ensinasse com eficiência, de modo científico. O plano de ensino elaborado fora desses cânones também não estaria bem feito!

A eficácia da práxis educativa seria assegurada, ainda, por instrumentos de avaliação, currículos e planos de ensino adequados ao desenvolvimento psíquico, aos interesses e à constituição da personalidade do aluno. Entende-se, então, a importância da psicologia na definição das disciplinas do currículo, na escolha das metodologias, dos textos didáticos, das leituras e dos assuntos considerados adequados aos alunos, conforme as faixas etárias e os contextos socioculturais.

Importante, então, seria ensinar como educar, dar boas aulas, organizar e fazer funcionar os cursos, realizar a orientação educacional dos alunos, a supervisão do ensino, da escola, do trabalho dos professores e dos sistemas de ensino; como administrar a escola com racionalidade e eficiência, para que o ensino seja produtivo, evitando o desperdício de tempo e do dinheiro público, dos pais e dos alunos numa relação educativa que não conduz a resultados satisfatórios. São então valorizadas e privilegiadas as soluções, os modos considerados racionais, práticos e eficazes de educar, de escolarizar, em detrimento do aprendizado e do cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade, pelos estudantes, professores e administradores da escola.

Esse pragmatismo encontra-se presente nos departamentos e faculdades de educação, determinando a formação dos educadores, dos pedagogos. Professores e alunos em geral dão mais valor às disciplinas consideradas práticas do que às teóricas, em detrimento de uma formação acadêmica rigorosa e crítica. Os professores sentem-se obrigados a mostrar, e os alunos querem logo saber, para que servem as disciplinas e o saber que será trabalhado no ano ou semestre. No ensino superior parece que só teriam sentido e valor as disciplinas que ensinassem como educar, motivar os alunos, dar aula, avaliar a aprendizagem, supervisionar o ensino, administrar e fazer funcionar a escola. As outras teriam pouco sentido e utilidade, seriam pura teoria, perda de tempo! As instituições de ensino têm se tornado muito pragmáticas, visando resultados imediatos, preocupadas em ensinar como se tornar um bom professor, o que fazer e como agir em cada situação.

O saber é frequentemente transmitido aos alunos como verdade acabada, a ser aceita como se fosse inquestionável e vinculada ao como fazer alguma coisa na educação, na escola, gerando a ilusão da eficácia. Ao receber indicações supostamente interessantes durante o curso, dicas de como proceder em cada situação e contexto; ao aprender como se faz isso ou aquilo, o professor comprometido com a educação poderá modificar os temas e tópicos trabalhados na disciplina, seu modo de proceder, passando a usar novas metodologias, tecnologias e estratégias de ensino.

Imaginando-se um novo professor, após certo tempo, constata que os alunos parecem mais interessados na aula e suas notas melhoraram. Chega logo à conclusão, que lhe parece óbvia, que a escola, a universidade, o curso, o ensino melhorou, tornou-se mais eficaz, evidentemente sem questionar o sentido do que está sendo valorizado, ensinado e avaliado, sem nem imaginar que esse resultado pode estar ligado a equívocos no plano das ideias e da prática, em especial ao privilégio conferido a questões acessórias, e não ao que é próprio do trabalho educativo de ensinar e formar, ao que é constitutivo de seu sentido e razão de ser. A conclusão, portanto, é precipitada, equivocada, e o resultado diferente não é digno de celebração, nem merece nosso entusiasmo.

Nesse modo de ver e de fazer a educação os problemas significativos e complexos que aparecem na educação e na escola são reduzidos a problemas técnicos e, portanto, passíveis de soluções técnicas. Assim entendidas, evasão, repetência, profissionalização, democratização e qualidade do ensino deveriam ser analisadas e solucionadas por equipes de especialistas, de técnicos, detentores do conhecimento considerado

científico e objetivo, e por isso os únicos capazes de indicar o caminho a ser seguido, a solução a ser adotada, o que fazer em cada situação! Nessa visão e prática autoritária o trabalho educativo passa a ser definido por quem dele não participa, negando aos professores, alunos e equipe técnica da escola o direito e o dever de participar efetivamente de sua vida, de pensar e definir o trabalho educativo que está sendo feito. Deixar que atores estranhos ao mundo da cultura, da educação, da escola, da formação e do ensino passem a definir o que aí se faz é comprometer sua existência e a formação humana.

Embora a maioria concorde que a educação é um fato social, inserido na história e na cultura, na concepção aqui chamada de psicológica, a educação pouco tem a ver com a sociedade, o que impõe a interrogação do modo como essa relação tem sido entendida. Apesar do caráter polêmico da questão e da diversidade de concepções, três modos diferentes de entendê-la predominam nas ideias e práticas dos educadores.

O primeiro supõe que somente, por meio da educação, poderemos chegar à sociedade igualitária, democrática e justa, formando as crianças e os jovens nesse sentido para que, ao se tornarem adultos, possam criá-la. Há décadas os dominados esperam que essas mentes bem formadas criem essa sociedade, e até hoje ela não apareceu. Na verdade, a educação, a escola não tem condições de, por si só, levar-nos à sociedade igualitária, democrática e justa, embora possa e deva contribuir para isso. Mas esperar que faça isso sozinha é postar-se do lado dos que não desejam essa mudança radical, embora pretendam passar-se por seus defensores.

Com efeito, procurar incutir ideias e valores de justiça e democracia nas mentes dos alunos, e criar experiências de democracia na escola não garantem o surgimento de sociedades de iguais, democráticas e justas, pois não há nem é possível existir um educador todo-poderoso que, efetivamente, consiga transformar os indivíduos e intervir, por meio deles, na sociedade, gerando mudanças radicais em sua estrutura. Pensar assim é atribuir à escola um poder que ela não tem, imaginando que sociedades desiguais e injustas existem porque não temos seres humanos comprometidos com a igualdade, a justiça e a democracia, mas à medida que a escola formasse esses homens tudo seria diferente.

O outro modo de entender a relação entre a educação e a sociedade reconhece e afirma que nas sociedades modernas a educação reproduz a estrutura de classes. Sendo determinada pela sociedade, ela a reproduz, inculca a ideologia e está a serviço da manutenção do *status quo*, não

tendo condições nem o poder de transformar a estrutura social. Não se afirma mais que a escola pode levar ao surgimento de uma nova sociedade, mas que ela reproduz a sociedade existente. Embora de modo sutil e camuflado, a práxis educativa estaria sempre comprometida com a reprodução da exploração e da dominação. Essa compreensão tem sido acompanhada de crescente descompromisso com a educação. Sob o pretexto de não se tornarem eficientes reprodutores da divisão social, educadores têm deixado as coisas acontecerem para verem como vão ficar. Embora pareçam diferentes, o primeiro e o segundo modo de entender a questão supõem que educação e sociedade seriam duas realidades complementemente determinadas, ligadas por elos de uma mesma corrente e mantendo entre si apenas relações de exterioridade, de contiguidade.

Na terceira maneira de entender a relação entre a educação e a sociedade, esta realmente determina a educação, mas é também por ela determinada. Ou seja, a educação tem condições de criar uma determinada sociedade ou de contribuir para a sua transformação, mas, ao mesmo tempo, é também determinada por essa sociedade. Entre elas há uma determinação recíproca, não no sentido de relação de exterioridade. Educação e sociedade não são coisas, realidades exteriores, completamente determinadas, que existiriam uma ao lado da outra, numa relação de contiguidade.

Com efeito, a educação não acontece fora da sociedade, nem dentro dela, no sentido espacial da expressão: nem mesmo se dá ao lado da sociedade, por mais que esse ao lado fosse próximo do social, possibilidade essa que não existe. Pelo contrário, a educação é uma das manifestações da totalidade da existência social, da vida coletiva, do modo como os homens produzem os bens necessários a sua sobrevivência, das relações de poder que constituem sua existência. A relação entre educação e sociedade não é mecânica, de contiguidade, mas dialética, não podendo uma existir sem a outra (COELHO, 1980, p. 73-76; 1999, p. 19-24).

EDUCAÇÃO, CLASSE SOCIAL E IDEOLOGIA

Nas sociedades cindidas originariamente em classes sociais antagônicas, não são possíveis a conciliação e os interesses comuns, sem que essa divisão seja superada. Os conflitos e contradições, constitutivos do próprio social, inerentes ao ser e à existência mesma da sociedade, bem como a ideologia, se fazem presentes em todos os aspectos e dimensões da educação e da escola.

Ao discutir a questão da ideologia, Marilena Chauí mostra que ela surge na sociedade propriamente histórica, entendida como sociedade

para a qual o fato mesmo de possuir uma data, de pressupor condições determinadas e de repô-las, de transformar-se e de poder perecer não é um dado, mas uma questão aberta. [...] A sociedade histórica é aquela que precisa compreender o processo pelo qual a ação dos sujeitos sociais e políticos lhe dá origem e, ao mesmo tempo, precisa admitir que ela é a própria condição para a atuação desses sujeitos.¹

A ideologia, entretanto, não é algo acrescentado à sociedade, produto de um engano de nossa consciência, e que poderia existir ou deixar de existir, quem sabe pelo trabalho supostamente lúcido e eficiente dos educadores. Não se fez presente em todas as formações sociais, nem surgiu casualmente, mas por necessidade de uma determinada sociedade:

A partir do momento em que os sujeitos sociais e políticos deixam de contar com o anteparo de um saber e de um poder anteriores e exteriores à sua práxis, capazes de legitimar a existência de certas formas de dominação, as representações desses mesmos sujeitos, detidas no aparecer social e determinadas pela separação entre trabalho e pensamento, irão constituir o pano de fundo sobre o qual pensarão a si mesmos, pensarão as instituições, as relações de poder, a vida cultural, a sociedade e a política no seu todo. É elaborado, assim, um discurso que, partindo do discurso social (o discurso *do* social) e do discurso político (o discurso *da* política), se transforma num discurso impessoal *sobre* a sociedade e *sobre* a política. Essa passagem do discurso *de* para o discurso *sobre* constitui o primeiro momento na elaboração da ideologia (CHAUÍ, 1993, p. 18-9).

Com efeito, nas sociedades capitalistas a classe dominante impõe aos dominados sua maneira de ver, entender e explicar a vida concreta dos homens em sociedade, sua linguagem, seus valores. Embora cada classe possua uma visão de mundo, determinada por suas condições de vida material, no exercício mesmo da dominação de classe e como condição desse exercício, o discurso ideológico é imposto a todas as camadas da população que, por isso mesmo, passam a ter maneiras relativamente homogêneas de ver, sentir, pensar e agir, próprias de pessoas consideradas ajuizadas, equilibradas, normais.

Nessas sociedades a escola transmite, difunde o discurso sobre o social e a política, sobre a educação, que se impõe como discurso competente (CHAUI, 1993, p. 3-13), bem conhecido na área da educação, da escola, da universidade. Essas ideias não são apresentadas como ideias da classe dominante, mas como se fossem universais, formas racionais e verdadeiras de apreensão e explicação do real, sendo os outros discursos considerados equivocados.

Assim se impõe aos dominados que a sociedade é homogênea, uma comunidade, fundada em interesses coletivos, no bem comum, e que os conflitos existentes ou que venham a surgir no futuro podem e devem ser conciliados e harmonizados. A própria divisão da sociedade em classes é vista como natural, expressão da natureza humana, sendo vã e ilusórias as tentativas de superá-la. Em sua discussão da ideologia Chauí (p. 27-28) afirma:

A ideologia realiza uma operação bastante precisa: ela oferece à sociedade fundada na divisão e na contradição interna uma imagem capaz de anular a existência objetiva da luta, da divisão e da contradição; constrói uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa. [...] Para que a violência da dominação exercida por uma classe surja como natural, inscrita na ordem das coisas, racional e legítima, ou como lugar de direito do exercício da dominação – sem o que os dominados teriam o direito de insurgir-se contra ela – é preciso que seja anulada como violência, e a única via possível consiste em produzir uma imagem unificada da sociedade, com polarizações suportáveis e aceitáveis por todos os seus membros.

A sociedade é, então, vista ideologicamente como harmônica, em movimento de progresso e desenvolvimento, caminhando para a sociedade desenvolvida, mais justa, humana, igualitária, melhor para todos, enfim, um grande organismo em que os indivíduos e grupos exercem funções e ocupam posições diferentes, contribuindo para a harmonia, o bem-estar do organismo. Desse modo, justifica-se a divisão social, ocultando dos dominados sua condição de classe.

Os indivíduos são levados pela ideologia a aceitarem a desigualdade socioeconômica como natural, obra do destino, do acaso, da sorte, e que as diferenças individuais gerariam as diferenças de classes. Se todos possuem a mesma natureza, são iguais e o Estado tudo

faz para que todos tenham as mesmas oportunidades – inclusive dando aos menos favorecidos² assistência médica, escola pública, merenda escolar, livros e materiais escolares gratuitos – certamente vencem os mais capazes e esforçados.

Se alguns têm posição e *status* elevado, poder, dinheiro e propriedades é porque teriam talentos, seriam inteligentes, esforçados e trabalhadores; além disso, estudaram e sabem mais. Visto que tiveram as mesmas oportunidades, os outros poderiam também ter bons salários, dinheiro, propriedades e vida tranqüila, mas com menos talentos, sendo indolentes e preguiçosos, desistem diante dos obstáculos e dificuldades, e por isso estão em posição inferior na sociedade.

Enfim, a posição ocupada pelos indivíduos na estrutura social dependeria de desenvolvimento dos talentos e de efetivação do esforço, e a escola existiria para garantir essa realização. O modo de produção não seria responsável pela divisão das classes, pela existência da miséria, da fome, da mortalidade infantil, da evasão e da repetência na escola. Os talentos, as qualidades, o esforço, a persistência, a sorte de cada um, ou sua indolência, incapacidade, preguiça e inconstância determinariam a diferença entre os grupos e classes sociais. A sociedade seria boa, a estrutura social seria justa, podendo as distorções serem corrigidas pela ação equalizante do Estado. Assim a realidade é camuflada e distorcida, a verdadeira causa da divisão social, a gênese das classes não é conhecida, nem o modo de produção visto como o responsável pela posição dos indivíduos na sociedade.

A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com a sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a *realidade* da classe decorre da *atividade* de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” onde vivem. (CHAUI, 1980, p. 78).

Essa visão de mundo, própria da classe hegemônica e radicalmente contrária aos interesses das classes subalternas, não é imposta apenas

pela escola, mas também pelos meios de comunicação, pela família, pelas igrejas, pelos partidos, enfim pelas instituições da sociedade civil. Tal imposição, entretanto, não é produto do acaso, mas uma necessidade histórica da sociedade dividida em classes, na qual a classe dominante garante sua posição privilegiada ocultando a exploração e a dominação que concretamente exerce sobre a outra classe que lhe é antagônica. Daí a necessidade que a burguesia tem de levar cada indivíduo a assumir a responsabilidade pela posição que ocupa na estrutura econômica e sociopolítica.

Com efeito, ao transmitir o saber, a ciência, a tecnologia, a cultura e a visão de mundo da classe dominante, a escola justifica, confirma e legitima a existência das classes sociais, a divisão social entre os que têm acesso ao saber, à ciência e à tecnologia, e os trabalhadores que efetivamente produzem e, apesar de treinados para operarem as máquinas, são considerados desqualificados. Reproduz, pois, a força de trabalho, as relações materiais, sociais e culturais de produção, a exploração e a dominação de classe.

Na sociedade de classes os mesmos indivíduos e grupos são discriminados na estrutura socioeconômica e na escola. As crianças e jovens de famílias pobres permanecem menos tempo na escola e são candidatos naturais à evasão e à repetência. No ensino superior a situação é ainda mais grave e apenas um percentual muito reduzido de jovens dessas famílias consegue se formar. Estudam pouco, em geral em faculdades e cursos socialmente desvalorizados e com ensino de baixa qualidade.³

O CARÁTER POLÍTICO DA PRÁTICA E DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

Vimos que a educação, a escola não é neutra, desvinculada dos interesses de classes, mas inseparável das relações de poder, exploração e dominação inerentes à estrutura social e, ao mesmo tempo, das possibilidades concretas de superação das formas de dominação, sendo eminentemente um ato político (CHARLOT, 1979). Essa dimensão política é inerente às ideias e práticas educativas, e não algo que lhes viria de fora como acréscimo, podendo ser-lhes retirado a qualquer momento, como se o educador tivesse o poder de conferir, ou não, um caráter político a seu ofício. O que ele pode é dar ao caráter político de suas ideias e práticas um sentido crítico e transformador, talvez revolucionário, em vez de alienante e conservador. Em qualquer contexto e situação, entretanto, elas conservam esse caráter político que

lhes é próprio, constitutivo de sua existência, independentemente da vontade e da consciência do educador.

À medida que a educação é vista como ação técnica e neutra, os interesses da classe dominante são impostos e perpetuados sob a aparência da racionalidade e a ilusão da neutralidade. Mas pretender-se neutro numa sociedade de classes é pôr-se a serviço da manutenção da realidade existente, dos donos do dinheiro e do poder; mas isso não é visto por muitos educadores que, embora repitam discursos desse tipo e procuram exercer sua prática no mesmo sentido, imaginam e insistem que trabalham no desenvolvimento das potencialidades do aluno, na formação do homem autônomo e ético, do cidadão, visando o bem comum e a sociedade justa.

A ênfase nos métodos e nas técnicas, no como, acima referida, não é decorrência de um conhecimento objetivo e neutro, mas uma maneira sutil de escamotear, de negar a relação concretamente existente entre educação e sociedade, educação e classe social, educação e política. Reduzir os chamados problemas da educação à condição de problemas psicológicos, metodológicos, técnicos e administrativos é negar a dimensão sociopolítica da educação e da escola, que se faz plena de sentido na constituição e afirmação da existência coletiva.

Privilegiar os problemas metodológicos, técnicos e administrativos é escamotear e silenciar o debate de questões fundamentais da educação e da escola, a começar pela relação educação e sociedade, educação e classe social, educação e política. É esquecer que essas mesmas questões, inseparáveis da estrutura social e das relações de poder, são ainda, frequentemente, reduzidas a problemas de qualificação, titulação, salário, consciência ou responsabilidade do professor; de deficiência ou inexistência de material didático-pedagógico, de currículos, de espaços inadequados, de alunos com fome e sem condições de comprar o uniforme e os materiais escolares. Esses e muitos outros são problemas sérios, mas o cerne da questão é sua dimensão política.

Em educação, não existem problemas que seriam independentes da totalidade social, nem soluções meramente técnicas capazes de, por si sós, resolvê-los. Mais do que no Ministério da Educação, nas secretarias estaduais e municipais de educação, as soluções devem ser buscadas na discussão do sentido, da razão de ser e da finalidade da existência coletiva, da vida em comum, em sentido amplo e totalizante, na qual surgem, não como partes agregadas, mas como totalidades, o econômico, o social, o histórico, bem como as questões da cultura, da educação, da escola, do saber e do ensino.

Os problemas que surgem na escola são manifestações, em nível de instituição de ensino, da contradição social e da vida coletiva, e sua compreensão e solução não dependem apenas de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, nem de reformas de currículo e do uso de novas metodologias e tecnologias. Supõem e exigem também educadores que compreendam e trabalhem a educação e a escola como inseparáveis da sociedade, da cultura, da formação e da criação humana, em todas as áreas e dimensões, buscando sempre a superação da realidade existente.

Ao afirmar o caráter político do trabalho educativo,⁴ questiono a separação entre o econômico, o social, o político e o educacional, bem como a fragmentação da existência humana em elementos e funções independentes: na família, o pai, o filho e o esposo; na escola, o professor e o aluno; na Igreja, o religioso; no cinema e no teatro, alguém que vive um momento de lazer; no estádio, o torcedor; no banco, o ser econômico que paga a duplicata e desconta o cheque. Essa visão fragmentada leva à ideia equivocada de que professor é para ensinar, estudante para estudar, padre para rezar e trabalhador para trabalhar, e não para fazerem política, que seria a atividade própria dos políticos.

Mais do que o conhecimento do psiquismo humano, o domínio dos métodos, técnicas e tecnologias, o aprendizado de como fazer as coisas, embora isso também possa ajudar, a educação transformadora pressupõe e exige conhecimento amplo, profundo e totalizante do ser humano, da sociedade, da vida coletiva. Ao pôr em questão as ideias e as práticas dominantes, pedagógicas ou não, esse conhecimento torna possível a compreensão crítica e rigorosa e a recriação da sociedade, dos indivíduos, da educação, da cultura, da escola, do ensino, da aula e da formação. História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, entre outras, são disciplinas fundamentais nessa formação e devem ter participação mais efetiva nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia.

Educar não é, pois, treinar o educando, também ele um ser humano, por natureza autônomo e livre,⁵ mas desenvolver suas potencialidades, formar sua personalidade, o cidadão, dedicar-se à busca sempre retomada da verdade, do saber rigoroso e crítico do mundo físico e humano; interrogar, diante dos alunos, a cultura, a educação, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, bem como a relação educação e poder, educação e classe social, desvendando os pressupostos e as implicações da educação tecnicista, pretensamente neutra. Dos educadores, dos professores se espera que compreendam e

explorem as contradições no trabalho de transformação da sociedade, bem como aproveitem as possibilidades concretas de realização de um trabalho rigoroso e crítico, na escolha dos livros e na aula, por exemplo, no sentido de ensinar os alunos a questionar, a pensar e a criar, abrindo caminho para a paulatina constituição e afirmação de sua autonomia.

Finalmente, a sociedade e a humanidade têm o direito de contar com educadores e professores que, ao assumirem o caráter político de suas ideias e práticas, não limitem seu pensamento e ação ao âmbito da sala de aula, da estrutura, funcionamento e gestão da escola; não se deixem levar pela crença ingênua no poder das ciências e da tecnologia, das tecnociências, nem se encantar com as promessas de revolução no ensino pelo uso das novidades tecnológicas que a cada ano, a cada mês, surgem no mercado. Pelo contrário, a humanidade, a sociedade, o ensino e a formação das crianças, jovens e adultos pressupõem e exigem educadores, professores que não confundam aula com programa de auditório, espetáculo, diversão e apresentação de sequência de imagens e informações tidas como verdadeiras, e para as quais esperam a adesão dos alunos; requerem educadores, professores que transformem suas aulas em pensamento vivo e instigante do saber em sua área específica e, sem esquecerem a compreensão ampla, significativa e fecunda do saber, interroguem, pensem, no sentido da transformação radical da sociedade, da educação e da escola, as questões fundamentais da vida coletiva, da divisão social, dos privilégios e desigualdades. Mas nada disso se efetivará se, além de seus conhecimentos e de outras qualidades, os educadores não forem capazes de compreender e assumir em sua práxis os problemas, as esperanças, as frustrações, as causas e as lutas da humanidade, da sociedade, dos humanos, da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça e da fraternidade universal.

Notas

- 1 Cf. Chauí, (1978, p. 15-17, 20). Esse capítulo tem sua origem em exposição feita pela autora no simpósio Filosofia e sociedade, promovido pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, SEAF, no Rio de Janeiro, em 14/5/1977. O texto apareceu primeiro em *Cadernos SEAF*, 1978. A primeira edição de Cultura e democracia é de 1980. Sugiro ainda a leitura do texto da conferência Ideologias Autoritárias e Filosofia, proferida pela Marilena, na XXXIIª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, no Rio de Janeiro, em julho de 1980, publicado em *Debates* (1981).

- 2 As expressões ‘favorecidos’ e ‘desfavorecidos’, precedidas ou não pelos advérbios ‘mais’ e ‘menos’, são ideológicas, pois supõem que a sociedade seja constituída por relações de ‘favor’, e não de dominação.
- 3 Como a primeira versão desse texto saiu em 1980, a discussão se refere, aproximadamente, ao terceiro quartel do século XX.
- 4 Cf. Coêlho (2002). Esse texto de conferência no III Encontro Nacional de Supervisão da Educação, realizado em Goiânia, de 20 a 25 de outubro de 1980, foi publicado em 1981 nos Anais do Encontro e na revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n. 5, p. 15-33, março 1981 e no livro *O educador: vida e morte*, sendo de 1982 a primeira edição.
- 5 Cf. Coêlho (1996, 1998, 2002, 2003, 2005, 2006, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011).

Referências

- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 29-67.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHAUÍ, M. Crítica e ideologia. *Cadernos SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 17-32, ago. 1978.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHAUÍ, M. Ideologias autoritárias e filosofia. *Debates*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 39-51, 1981.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- COÊLHO, I. M. Universidade atual e comunidade brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 35, p. 73-76, nov. 1980.
- COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1996. v. 1, p. 17-43.
- COÊLHO, I. M. Graduação: rumos e perspectivas. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 3, n. 3, p. 9-19, set. 1998.
- COÊLHO, I. M. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- COÊLHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte; escritos sobre uma espécie em perigo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. 29-49.
- COÊLHO, I. M. Repensando a formação de professores. *Nuances - estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 47-63, jan./jun.-jul./dez. 2003.
- COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 53-77.

COELHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar para o mercado ou formar para a autonomia?: o papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 43-63.

COELHO, I. M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: COELHO, I. M. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009^a. p. 15-27.

COELHO, I. M. Cultura, educação e escola. In: ____ (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009b, p. 181-202.

COELHO, I. M. Escola e formação de professores. In: COELHO, I. M. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009c. p. 203-218.

COELHO, I. M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-70.

COELHO, I. M. Por uma outra formação no ensino superior. In: OLIVEIRA, J. F. de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 129-142.

SANTOS, L. G. dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Abstract: this paper discusses concepts and practices of education, as well as its presuppositions and implications, the relationship between education, school and society, and between education, social class and ideology. It also deals with the political nature of pedagogical thought and practices, and the educational work of teaching and training. And it does so remembering that when teachers make an option for critique and social transformation, they give a new, perhaps even revolutionary meaning to their practice. They do not separate pedagogical thought and teaching practices from the meaning and purpose of collective existence, communal life, or the pursuit of equality and justice.

Keywords: *Psychology, Education and society, School, social class and ideology, Political nature of educational work*

* A primeira versão desse texto, publicada no Caderno nº1. EDU/UCG,1980, p.1-18, sob o título “A função do pedagogo na sociedade brasileira, hoje”, foi transcrita de conferência proferida em 4 de junho de 1979, na Semana de Educação, promovida pelo Departamento de Educação da então Universidade Católica de Goiás, atual PUC Goiás. Ao revê-la e em parte modificá-la, acrescentei referências a obras que esclarecem ideias e concepções mencionadas na conferência, bem como a outros textos meus que, continuando a reflexão, ampliam e aprofundam horizontes de pensamento e ação.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo e Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, trabalhando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. *E-mail:* coelho.ildeu@gmail.com