E D U C A Ç Ã O

E

D I R E I T O À I D E O L O G I A

Pedro Demo
IPLAN/CEC, Brasília, Abr. 89.

Consciência crítica faz parte intrínseca da educação, se compreendida como educação política, em seu cerne.

Do contrário, seria imbecilização, domesticação, opressão.

Em educação, como em todos os assuntos atinentes ao processo de formação da cidadania popular, a questão nunca é somente política, pelo que apenas consciência crítica pode ser projeto vazio e parasitário.

Se trouxermos à cena a preocupação emancipatória, que é o centro formativo da educação, emancipação implica base econômica e base política. Ninguém se emancipa à revelia da produção e do mercado de trabalho, bem como sem consciência crítica e organização política competente. Um lado não substitui o outro, nem é superior ou inferior. No fundo são a mesma coisa, que se manifesta por faces diversificadas.

Assim, sem supervalorizar ou unilateralizar a consciência crítica, cabe afirmar que, no devido lugar, é componente essencial do processo educativo. Esta questão precisa ainda ser posta no equilíbrio entre exigências técnicas e

políticas. Educação política não dispensa aprendizagem, esforço físico, disciplina metodológica, competência formal. Antes, supõe, para ser, de direito e de fato, competência política. Um professor conscientemente "politizado" não dispensa competência técnica, pois já seria "politicagem".

Neste trabalho tentativo procuramos dimensionar o quadro de uma polêmica pertinente em torno da "politização" dos agentes da educação, algo de si indispensável no contexto da formação da cidadania, mas que pode reverter-se em intransigência ideológica e fechamento corporativista. é dispensável dizer que, sendo algo polêmico, esta discussão somente faz sentido em clima de abertura ideológica e tranquilidade de argumentação. Coisas da "boa educação".

I. IDEOLOGIA COMO DIREITO

A ciência clássica, de tendência positivista, define ciência pelo menos em parte como combate à ideologia, em particular nas ciências sociais. Dois seriam os adversários principais: de um lado, a **imisção ideológica**, que, ao invés de procurar conhecer a realidade assim como ela é, mete-se a manipular de acordo com interesses políticos; de outro, o **senso comum**, que acredita ingenuamente no que vê à primeira vista (Demo, 1988; 1989).

Sem refazer este debate complexo e secular, é importante para fins de nossa discussão, lembrar o seguinte:

a) as ciências sociais não se reduzem às ciências naturais, embora não sejam totalmente diferentes; há lastro comum (a realidade social também é natural), bem como particularidades (a realidade social é sempre também ideológica);

b) na ciência natural, a presença da ideologia se dá de modo extrínseco (provém do sujeito, seja na maneira de construir o objeto, seja no uso que se faz do conhecimento); nas ciências sociais, a ideologia se apresenta de modo intrínseco (está no sujeito, mas igualmente no objeto, pois este é sempre politicamente contextuado);

c) a prática histórica é sempre ideológica, porque em sua construção não entram apenas fatores objetivos, mas igualmente subjetivos;

d) em consequência, ideologia é parte intrínseca das ciências sociais, embora uma não se reduza à outra; a proposta de supressão da ideologia é apenas a próxima, seja pela via da ingenuidade descuidada, seja pela via do golpe esperto;

e) como uma não se reduz à outra, continua essencial "controlar a ideologia", como parte da própria consciência crítica: não pode apenas dedicar-se a desmascarar ideologias alheias, mas sobretudo sabe da própria.

Esta discussão atingiu elaboração mais aprofundada na produção de Habermas, do início desta década, em particular com suas preocupações em torno da ação comunicativa. Já antes havia marcado a polêmica metodológica com o positivismo, chamando a atenção para a presença inevitável do interesse no processo de conhecimento social. Uma realidade política nunca se faz apenas politicamente (fatores subjetivos), mas à medida que parte dela é construção histórica opcional, torna-se intrinsecamente ideológica. Até certo ponto, mudanças sociais podem ser "planejadas", "forçadas", "apressadas", "represadas", "coibidas", o que revela o convívio normal entre fatores externos e intrínsecos no comportamento do sujeito social. O fenômeno da consciência política é marca insubstituível do processo de formação histórica, e isto precisa ser reconhecido também no contexto da ciência: como produto e processo histórico, leva a marca do sujeito. Ciência jamais se reduz a seus condicionamentos sócio-históricos, pois esqueceríamos a lógica e a instrumentação técnica, mas está claro que, por trás da ciência, não está a realidade pura e simplesmente, mas um modo concreto de a construir (Habermas, 1981; 1982).

E mais: como os construtores da ciência são um tipo específico de atores sociais - apropriação de nível universitário, dito superior; integração na elite intelectual; domínio do saber técnico -, por trás da ciência há um projeto de sociedade, que dificilmente será popular. Esta origem deixa marcas, é claro, e pode explicar em parte, por que conhecimento e mudança são duas figuras geralmente tão distantes. É mais comum conhecer para não mudar, por força do interesse na ordem vigente, do que assumir compromisso de mudança, com todas as suas consequências.

Diante deste quadro, a delimitação científica, em ciências sociais pelo menos, não pode bastar-se com critérios lógicos. Lógica nunca foi secundária, nem atrapalha; mas nela não mora ninguém, nem mesmo o cientista. Assim, a par dos critérios formais - sempre essenciais ao projeto científico - aparecem, quer queiramos ou não, critérios políticos. Estes dão a impressão de entrarem pela porta dos fundos, o que os estigmatiza como espúreos, mas na verdade fazem parte do negócio. Entretanto, como se trata de "controlar a ideologia" - porquanto interessa a

realidade, não sua deturpação -, sendo ela inevitável, a discussão toma outro rumo: como se faz um controle, que é no fundo convivência?

A proposta de Habermas parece elucidativa, a partir do conceito de discutibilidade científica: somente poderíamos aceitar como científico, o que se mantivesse discutível. Do contrario, entraríamos pelo dogma e pelo obscurantismo, emperrando qualquer avanço histórico do conhecimento. A discutibilidade se funda no fenômeno do diálogo. Diálogo é uma fala contrária, entre sujeitos com idéias próprias. A comunicação dialogal não fantasia seu meio ambiente, como se fosse naturalmente funcional. Ao contrário, parte do conhecimento realista de que diálogo é confronto dialético, na unidade de contrários. Comunicar dialogicamente não é só aceitar, convencer-se, seguir, mas sobretudo colaborar criativamente. E isto supõe também contraposição.

Como consequência, entra na arena científica pelo menos uma réstia de democracia, pela via do reconhecimento inevitável de que criticar e ser criticado é no fundo o mesmo fenômeno e o mesmo direito e dever. Uma produção científica coerente não foge da crítica, não busca impunidade, mas promove o debate aberto, para sobreviver nos argumentos, não na imposição ou na artimanha. De fato, a arena científica não está marcada apenas pela aplicação lógica, matemática, formal, mas igualmente por escolas, paradigmas preponderantes, opiniões dominantes, e não raro por "sacanagem". Toda escola que se fecha, decreta seu declínio. O revigoramento do marxismo sempre é resultado de cientistas criativos, que o reinterpretam com autonomia de mestre, nunca de discípulos tapados, que o tornam caricatura inaproveitável (Kuhn, 1975).

Se assim é, temos uma oportunidade aceitável de conviver com a ideologia, a exemplo do que a psicanálise fala sobre neurose, por exemplo. Todos somos de alguma forma neuróticos, revelando que neurose, até certo ponto, é condição natural de saúde mental. Não se elimina toda neurose, porque isto já seria neurose irrecuperável. É preferível saber conviver, e sobretudo direcionar a neurose para a possibilidade de ser fonte de energia positiva.

Vale algo semelhante para a ideologia. Em vez de cair na armadilha ou de promover a malandragem de sua supressão, é preferível saber conviver. O método maduro desta convivência está na discutibilidade. Ideologia não faz mal, se for discutível. E isto precisamente funda o diálogo como forma democrática de comunicação. Sobretudo, coloca o equilíbrio entre critério formal e critério político. Qualquer discurso será tanto mais discutível, quanto mais se apresentar lógico, sistemático, arrumado. Diálogo criativo tem começo, meio e fim; tem compromisso de preferir o argumento ao impropério; exige competência lógica e conhecimento da matéria. Ideologia discutível não é brincadeira irresponsável.

Com isto chegamos à possibilidade da defesa da ideologia, desde que discutível. Predomina nas ciências sociais o uso das virtudes formais para defender posições e interesses. É inútil camuflar isto. Não apenas conhecem, estudam, analisam, sistematizam; elas também "querem", preferem, intervêm, favorecem

ou atravancam mudanças. Contudo, este reconhecimento não deve descair em debandada ideológica, porquanto ideologia continua sombra inevitável do poder: é a vestimenta que o poder assume para se justificar. Seu cerne é justificação ou contra-justificação de vantagens sociais, não apenas deturpação discursiva, mundivisão filosofante, preferência subjetiva. Poder inteligente usa ciência como ideologia e sobretudo vende imposição por participação. A ideologia mais perigosa é a sibilina, subrepticia, logicamente sistematizada, com cara de ciência. É preciso, pois, saber controlar. Mas não se controla, ignorando, tapando os olhos, como não se "supera" uma neurose, reprimindo.

De todos os modos, uma face positiva da ideologia é sempre colocada, em partidular pelos educadores, na discussão sobre "contra-ideologia". Mudanças sociais de cunho político exigem a formulação competente de contra-ideologias, capazes de aglutinar o movimento e de mobilizar a cidadania coletiva. Algo estratégico e também educativo, segundo Gramsci (Gramsci, 1970; 1978).

Pode-se, pois, sugerir o <u>direito à ideologia</u>, no contexto da discutibilidade. Bem colocadas as coisas, ideologia discutível é expressão profunda da individualidade das pessoas e grupos sociais, componente fundamental da construção emancipatória, geralmente a motivação concreta dos movimentos sociais. Este direito, todavia, perde sua razão de ser, se degenerar em "direito de destruir o direito dos outros".

II. <u>EDUCAÇÃO POLÍTICA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA</u>

Os sistemas de ensino, ao lado de instruir (qualidade formal), devem <u>educar</u> (qualidade política). A criança necessita das duas coisas, muito embora educação seja na essência ato político.

Ato político vem a ser confronto de influências contrárias, por parte de sujeitos que se defrontam, se contrapõem, convivem, se apreciam e se detestam. Não há sujeito social neutro: ou influencia ou é influenciado, no quadro da unidade de contrários, intrinsecamente polarizada. Muitos professores, na sala de aulas, pensam que somente instruem, ensinam, quando na verdade a simples presença já é influência. Entre professor e aluno estabelece-se relação de poder, que será

educativa, se souber criticamente colaborar na formação do sujeito social, ou será deseducativa se levar a reproduzir o pária social.

O processo de formação não se faz sem informação, mas esta é visivelmente instrumento. A finalidade básica é formativa, no horizonte da cidadania. Aprender a ler, escrever e contar como instrumentação inicial para o exercício da cidadania. Garantir a todos um mínimo de informação básica, de socialização do saber sistematizado, para que todos tenham oportunidade de desenvolver-se como sujeitos sociais, opondo-se à preservação da massa de manobra. Superar o analfabetismo, para poder participar.

Educação política implica, assim, consciência crítica, porque não pode existir sujeito social sem consciência suficiente de suas próprias condições. Aí está a importância da escola pública: instrumentar, através de um mínimo socializado de informação, a formação da consciência crítica.

É preciso reconhecer que, após anos de supervalorização da educação como geradora de recursos humanos para a economia, vivemos agora supervalorização oposta no campo político, configurada na expectativa transformadora. Antes, educação apenas reproduzia a sociedade de classes, no quadro dos aparelhos ideológicos do Estado (Giroux, 1986). Agora, detém potencial transformador fácil, quase vocacional. No fundo, não se deixou a mesma simploriedade, seja da interpretação do Estado como mera repressão, seja da transformação pelo mero discurso (Salm, 1980).

No mínimo, há concepção torta do que seria transformação, um termo muito forte e que sempre denota a radicalidade de processos históricos, além de sua implicação globalizante. Em primeiro lugar, há de se admitir que nenhum movimento de mudança social é profundo, se não passar também pela questão produtiva. Em segundo lugar, é parte do intelectual parasitário discursar sobre transformação sem qualquer implicação prática, principalmente à revelia do materialismo histórico.

Decorre que consciência crítica é componente essencial do processo, mas não se basta em pelo menos dois sentidos. Num lado, não se basta, porque simples consciência da pobreza não retira ninguém da pobreza. É mister, ademais, construir projeto próprio e organizar-se politicamente para sua implantação. De outro lado, não se basta, porque o fenômeno da emancipação histórica não pode ser compreendido somente como mobilização política, mas engloba a capacidade produtiva e laboral.

A escola pública não pode apresentar-se como instrumento relevante de enfrentamento da pobreza econômica (material), muito embora seja lugar estratégico de enfrentamento da pobreza política. Assim, para se delimitar de modo realista a relevância da escola pública, é fundamental saber dos limites (consciência crítica, de novo). Seus limites aparecemnão somente nos efeitos apenas indiretos sobre o sistema produtivo, mas igualmente na restrita capacidade "transformadora" no campo propriamente político. O que sucede na escola é algo que poderia ser muito estratégico para o processo de formação da cidadania popular, mas mesmo assim não seria "transformação", a menos que se descaracterize o termo (Demo, 1987).

Se tomarmos ainda em conta a pequenez atual da escola pública - decadente em todos os sentidos -, é muita força de

imaginação pretender que nela aconteça alguma coisa "transformadora", nem a longuíssimo prazo, quando todos já estaremos mortos. Mas, mesmo que alcançássemos um dia escola pública exemplar, ainda assim parte do termo transformação seria preenchida por pleonasmos e metáforas, se não se atingisse também o modo de produção.

Existe nesta discussão, ademais, um problema típico de consciência crítica que acomete o educador também. A coerência da crítica está na autocrítica, por razão formal e política ao mesmo tempo. Do lado formal, porque crítica e autocrítica perfazem o mesmo movimento lógico, embora em direções contrárias. Do lado político, porque o direito à crítica funda, no mesmo ato, o dever de autocrítica, ou o direito do criticado de criticar o crítico.

Quando ressaltamos o espaço da educação poltica, é mister ter em mente precisamente a marca formal e política do fenômeno do poder. A lógica do poder é da clivagem contrária, ou seja, a desigualdade de lados. Politicamente, poder é fenômeno de manipulação e manipulável: de um lado, é tendência típica seu movimento de maximização, a partir dos "iguais"; de outro, não consegue ser absoluto, ou seja, fechar-se no poder total. Daí deriva-se a possibilidade histórica da reação, a partir dos "desiguais", que são os detentores principais da potencialidade de mudança.

Isto descreve o contexto intrinsecamente dinâmico e dialético do poder, algo nunca sossegado, quieto, letárgico. Do ponto de vista dos iguais, investe-se na impunidade do poder e entende-se facilmente educação como adestramento para obediência servil. Mas, no outro lado da mesma moeda, os desiguais podem formar consciência crítica suficiente, para entender a clivagem como injusta, e em seguida montar estratégia de enfrentamento, com base em contra-ideologia.

Não é crítica a consciência que fantasia condições históricas concretas, sobretudo a lógica do poder. Se houver mudança, é malandragem sugerir que o novo poder não é poder, embora possa ser poder ministerial, comprometido com as bases, convivente com o controle democrático. Não é não-poder, mas um tipo preferível de poder. Por outra, como toda história envelhece, também o novo poder será depois poder velho, e será derrubado pelos desiguais seguintes. Questão de autocrítica. A história, que é unidade de contrários de verdade, em cada fase elabora a seguinte.

A consciência crítica pode facilmente, no espaço do poder, cair na cilada da impunidade própria, negando-se passível de crítica. Esta incoerência, entretanto, é alimentada por outra manobra comum: da consciência meramente crítica. A consciência apenas crítica transforma-se, de postura necessária para qualquer processo social emancipatório, em artimanha conservadora. Crítica radical sem prática é fenômeno fortemente conservador, primeiro, porque não muda nada, já que da teoria não segue qualquer prática coerente, e segundo, serve à revelia ou na lógica da revelia, de comprovação democrática para o sistema contra o qual o crítico late, sem morder. Em termos históricos concretos, somente se pode ter um discurso do tamanho da prática (Demo, 1982).

Dentro da teoria crítica, há sempre lugar para o discurso utópico, que está à frente da prática. Na contra-

ideologia é preciso haver utopia, porque é a fonte da contestação, o horizonte da mobilização dos desiguais, a esperança imorredoura de algo sempre melhor. Todavia, é ilógico e politicamente paralisante, fazer da utopia a prática diária, primeiro, porque utopia não se realiza por definição e é nisto signo absoluto da contestação das histórias dadas, e segundo, porque a vida real não está no discurso. A importância histórica do discurso está na prática concreta que alimenta e da qual é componente integrante. Grande parte do discurso sobre transformação é desconversa desmobilizada e desmobilizante, ao sabor dos privilégios de quem pode tão-somente falar de mudança ou analisar a pobreza dos outros.

Muitos educadores críticos "morrem pela boca", porque só fazem a crítica, destruindo a coerência da consciência crítica. Colocando esta questão dentro da escola pública, o compromisso teórico de formação da consciência crítica passa por práticas concretas, que pedem do educador presença ativa, riscos e desafios, êxitos e fracassos. É mister fazer acontecer. Sobretudo, é fundamental ser coerente.

Em termos de ideologia política, não se pode exigir que todos sejam "transformadores", porquanto, no contexto do pluralismo democrático, há também os que são conservadores, de modo coerente. Se alguém tem um discurso conservador e uma prática conservadora, desde que respeite o horizonte da discutibilidade, é respeitável e pode ser cidadão consciente e atuante. Do mesmo modo, se alguém profere discurso radical e alia a isto prática radical, desde que não apague as condições da discutibilidade, é respeitável e está no seu direito. Assim, mais que a direção ideológica, vale a coerência democrática. É simplesmente imprescindível a consciência crítica, mas é outra coisa exigir dela direção predeterminada. Porquanto, o cidadão crítico tem o direito a definir sua própria ideologia e, em nome desse direito, opor-se à imposição ideológica repressiva.

Lamentável mais que tudo é esconder, sob a capa de um discurso charmoso pretensamente transformador, o serviço à desmobilização, retirando-se com a direita o que se fantasia com a esquerda. Consciência crítica pelo avesso. Deseducação política típica.

III. CONTRADIÇÕES IDEOLÓGICAS

O campo ideológico é intrinsecamente contraditório, não como defeito, mas como marca dialética. O termo "contraditório"

não é de si correto, porque seu sentido é "contrário". A "contrariedade" é qualidade de um fenômeno que tem dentro de si a polarização como maneira de ser, enquanto que "contradição" significa mera excludência de termos, sem qualquer dinâmica entre eles. Na estrutura de poder, os lados são contrários em sentido *pleno*: se afastam e se necessitam, marcando neste conflito a dinâmica histórica. Todo poder gera contra-poder. Assim, contradição é expressão de incoerência lógica; "contrariedade" é fenômeno histórico. Em nossa língua confundimos os termos, de tal sorte que, ao falarmos de contradições ideológicas, indicamos na verdade a questão da unidade de contrários. Não existe unidade de contraditórios.

Um exemplo da "contradição ideológica" dinâmica é a polarização intrínseca da postura democrática partidária. Um partido democrático busca chegar ao poder, apelando naturalmente para a democracia de acesso, da qual faz parte o controle do poder debaixo para cima. Chegando ao poder, o partido tende a ver as coisas, não mais debaixo para cima, mas de cima para baixo, e incomoda ser controlado. É comum que partidos assumam atitudes antidemocráticas no poder, contrariamente ao que pregavam quando estavam na oposição. Neste fenômeno, há uma parte que é marca intrínseca - é da lógica do poder que, estando sentado nele, se o veja de cima para baixo e se queira excluir a oposição -: isto faz parte da unidade de contrários; outra parte pode ser contraditória em sentido estrito, quando se imagina inventar democracia sem oposição, pois se gostaria de exterminar a unidade de contrárfios, em favor da impunidade do poder (Bobbio, 1986).

É uma questão de extrema maturidade histórica e sobretudo de competência política das bases organizadas, conviver com esta "contradição" democrática: ocupar o poder, mas manter viva a consciência crítica de que lhe faz parte o controle democrático. Que poder é este que deseja ser controlado? Esta dinâmica explicita a maioria das farsas democráticas, alimentadas por um discurso aparentemente crítico, mas na prática corrosivas do controle popular.

É componente desta "contradição", ademais, a confusão oportuna entre lógica e dinâmica histórica do poder. Enquanto lógica, o poder é o mesmo pela história afora: tem na sua estrutura a clivagem desigual entre os dois lados. Assim, também o poder democrático é desigual, para ser "poder". É da lógica de qualquer poder, poder ser poder. Todavia, enquanto dinâmica histórica pode ser radicalmente diverso e aí está uma diferença profunda esperada com relação ao que chamamos de poder democrático. Enquanto há histórias marcadas por construções discricionárias, ditatoriais, autocráticas do poder, pode haver outras, nas quais o poder venha marcado por regras de jogo no acesso e no exercício, até ao ponto de concebê-lo como apenas delegado pela base e como serviço a ela.

Um dos truques mais velhos do poder é pintar-se como não-poder, contraditoriamente. Faz isto para evitar ou contornar contraposição. Ideologia é fenômeno decorrente do poder na sociedade e tem como cerne a necessidade intrínseca do poder de, primeiro, mascarar sua lógica e de, segundo, mascarar seus conflitos concretos na dinâmica histórica. Poder competente sabe produzir as ideologias adequadas, que geram as adesões oportunas,

cultivam obediências desmobilizadas, insinuam-se como únicas e sobretudo como a própria participação. Neste sentido, ideologia é sobretudo <u>apresentação</u> do poder, é a cara que se faz para ser bem aceito. Ao mesmo tempo, configura toda sua manha, na capacidade de dar "nó em pingo d'água" para não ser contestado. Poder em grande parte é ardil histórico e ideologia é o instrumento - científico - da construção do ardil.

Neste contexto, aparece a relevância da contra-ideologia, também como fenômeno "contraditório", em pelo menos dois sentidos: de um lado, como estratégia fundamental de desmascaramento do ardil do poder vigente; de outro, como evolução para o próximo ardil, desde que chegue ao poder. A contra-ideologia costuma ser intransigente no "contra" - é preciso intransigência na contraposição às intransigências da prática -, mas muito autocomplacente na "ideologia", à medida que esconde a dinâmica histórica natural de uma ideologia que, uma vez no poder, não é contra-ideologia, mas ideologia da situação. Fenômeno natural na unidade de contrários, e que preseva a perenidade da efemeridade do poder histórico.

O <u>direito à ideologia</u>, por decorrência, também é um direito "contraditório" tipicamente: porque é um direito à "contradição" (à contraposição, à diferença de opinião e de projeto social, à individualidade política) e porque se realiza na unidade de contrários, ou seja, no confronto com o mesmo direito do outro, no horizonte do pluralismo democrático. Leva consigo a complexidade dinâmica do fenômeno emancipatório, a começar pelo fato de que, ninguém ocupa poder, sem tirar de alguém. Quem se emancipa, quer tomar poder que lhe foi usurpado. Esta dinâmica é lógica e histórica. Emancipar-se é direito social "contraditoriamente" dinâmico, seja porque é conquista da igualdade dentro da desigualdade social, seja porque inclui "direito à desigualdade", à medida que emancipar-se também é "impor-se".

O pluralismo democrático vive esta dinâmica dramática, porque se solidifica na prática do reconhecimento de que meu direito se alimenta do mesmo contra-direito do outro. Em tese, toda posição política, desde que discutível e coerente, deve ser respeitada. Deve ser respeitada, para que eu possa merecer o mesmo respeito. Mas isto é apenas um lado, o lado "bom". No outro lado, este respeito significa muito concretamente oportunidade de se impor. Sem isto, um partido não chegaria ao poder.

Esta dinâmica tão concreta circunstancia a dificuldade do diálogo produtivo, seja porque supõe extrema maturidade democrática, seja porque pode fazer do pretenso respeito estratégia de imposição, seja porque facilmente evolui para a gritaria fora de regras comuns de jogo, e assim por diante. Conviver com posturas opostas e fazer disso dinâmica produtiva, é o risco e o desafio da democracia, e que em consequência geralmente é farsa.

Educação está marcada igualmente por tal contexto. Na lógica da ordem vigente, educar é sobretudo reproduzir asseclas, discípulos, párias. Democracia é principalmente o "direito de se impor", algo típico, por exemplo, do capitalismo liberal, que reserva liberdade para quem tem a posse econômica. Todavia, do ponto de vista do educando, em particular do educando

marginalizado, educar é a oportunidade de se contrapor, do que segue a exigência da formação do novo mestre: mestre de verdade é quem colabora na emancipação do aluno, para que este venha a tornar-se também mestre. Ou seja, faz parte da educação emancipatória o direito do aluno de superar o mestre. Direito à ideologia assme aqui espaço muito concreto: é o direito ao caminho próprio.

Consciência crítica em educação teria este significado: é o direito à liberdade de emancipação, ou de ter posição política própria, ou de formular e defender projeto social próprio, nos termos da discutibilidade. Mas, como tudo isto é "contraditório", é comum que o direito à consciência crítica venha empacotado como imposição de direção política predeterminada. No espaço do partido, existe certamente o direito partidário, e, em conseqüência, ao proselitismo - bem entendido! Na escola, que é pública, existe o direito à consciência crítica como tal, devendo estar sob o alcance do aluno decidir sua direção partidária. O educador deve colaborar neste despertar, mas não pode pretender substituir a decisão do aluno.

E isto é um argumento a mais na defesa da escola pública: pública, para não ser objeto de nenhum interesse particular. Lá se instrumenta o conteúdo profundamente educativo da consciência crítica, não um partido de uma determinada consciência política. Isto exige a grandiosidade de um professor que sabe postar-se como instrumentação motivadora, não como capataz.

A confusão partidária já é típica de nosso ambiente social. De um lado, o partido é um dos espaços fundamentais para o exercício da cidadania, ao ponto de não haver democracia possível sem partidos organizados, atuantes, ideologicamente coerentes. De outro, é "partidarismo" supor que todos os espaços da atuação social devam passar pelo compromisso partidário, porque democracia exige multiplicidade de prática ideológica. Assim, quando um diretório acadêmico de estudantes, por exemplo, se "partidariza", no mínimo apequena o espaço próprio do diretório, para tornar-se sucursal de um partido. Um diretório pode, em determinado momento ou por razões de um confronto específico, apoiar certo partido, mas não deveria ser partido, porque o espaço para atividade partidária é outro, já previsto e normal em sociedade democrática. No diretório os estudantes deveriam poder exercer outra oportunidade de prática política, que pode ser suprapartidária, ou parapartidária, e mesmo antipartidária, se houver a convicção de que todos os partidos vigentes não são aceitáveis. A prática antipartidária não poderia, contudo, ser intepretada como vida democrática sem partidos, mas como "outros partidos mais democráticos".

Em alguns movimentos esta consciência está bem posta. Na CUT, por exemplo, existe convicção de que não pode ser identificada com o PT, por mais que seus componentes mais ativos provenham deste partido. É democrático preservar esta outra oportunidade de expressar a cidadania e não resvalar para a miopia de que consciência crítica só é possível em partidos, ou num só partido. Uma das marcas emancipatórias dos movimentos sociais é de ter ideologia própria no contexto da conquista de espaço próprio. Faz parte disso a liberdade de apoiar paratidos,

mas igualmente de se contrapor a um ou a todos, exercendo sua cidadania em espaço próprio.

IV. CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO PROFESSOR E DO FUNCIONÁRIO

A discussão anterior poderia servir de referência para uma análise sumária da evolução histórica da consciência crítica do professor e do funcionário na área de educação.

A primeira indicação será reconhecer a relevância insubstituível do processo histórico de formação da consciência crítica nos últimos anos. De simples massa de manobra, o professor e o funcionário passaram a co-autores da política de educação. Este processo está em formação, sobretudo apenas começou, mas já significa maneira muito diferente de encarar a coisa pública, embora envolvido em contradições muito naturais.

Se aceitamos que educação tem a ver com o processo de formação inicial da cidadania popular, é apenas lógico supor que o professor e o agente dos sistemas educacionais sejam cidadãos em sentido pleno. Motivar a consciência crítica na escola e na administração da educação somente pode ser feito por quem cultiva consciência crítica. Uma das faces da cidadania é a comapetência na organização política, pelo que é fundamental que o professor e o funcionário saibam manejar a ocupação deste espaço. Está fora de dúvida que houve evolução notável nos últimos anos, desde a expressão organizada dos cientistas e acadêmicos (organização da pós-graduação, organização dos professores das universidades, organização para o progresso da ciência etc), até a organização do professor da escola pública e do funcionário dos sistemas de ensino em todos os níveis (Buffa, 1987).

Tendo em vista a importância social deste tipo de trabalho, o que se conseguiu até ao momento ainda é pouco significativo, em particular no que concerne ao salário, à carrreira e à qualidade da formação profissional. Há de se reconhecer o mérito formidável dos pioneiros desta batalha e das lideranças que afrontam governos e oligarquias, na provação diária de que cidadania é processo histórico de conquista e sobretudo confronto no cerne das estruturas da desigualdade social (Saviani, 1987).

Educação tornou-se parte do debate nacional e praticamente todos os partidos se preocupam em tomar posição explícita, aparecendo como prioridade - pelo menos verbal - nos governos. Sobretudo é mérito de tais movimentos organizados lançar a importância política da educação, retomando o debate sobre o analfabetismo, sobre o supletivo, sobre a relevância do 1º. grau e assim por diante. Na Constituinte, apesar de a

iniciativa privada ter preservado seu espaço explicitamente e até de modo provocativo, foi notável a pressão exercida, o que se traduziu concretamente na defesa dos recursos públicos para a escola pública, na definição do pré-escolar (0-6) como direito de todos, no alargamento dos recursos disponíveis, sobretudo na reserva de pelo menos 50% deles para políticas de superação do analfabetismo e para educação básica durante 10 anos.

A parte mais visível desses movimentos está nas greves, que agora fazem parte da cena normal das políticas educacionais, significando a oportunidade democrática de defender o direito do trabalho e ao trabalho. Como não há democracia sem defesa do direito laboral, isto precisa comparecer plenamente no espaço educaional. Mais do que ninguém, os agentes da educação devem saber discutir e realizar direitos fundamentais, precisamente para serem "educadores" em sentido pleno. É impossível imaginar que se possa motivar processos de formação da cidadania popular, através de profissionais marcados pela desmobilização, pelo analfabetismo político e pela repressão.

Um dos resultados importantes desta ambiência política atual é a insistência sobre o significado estratégico da escola pública. Sua importância está em ser na prática o único lugar universal (público) para todas as crianças de acesso a primórdios do exercício da cidadania, no mínimo de acesso a informações básicas (ler, escrever e contar). A escola pública poderia ser lugar estratégico de <u>equalização de oportunidades</u>, em particular para populações marginalizadas. As crianças chegam a ela em situação de discriminação social absurda, sendo então papel da escola proporcionar chance a todas, se possível a mesma chance, como direito fundamental de se desenvolver como sujeito social. Poderia ser instrumento decisivo no enfrentamento da pobreza política, pelo que é essencial a noção de educação política, bem como de consciência crítica (Oliveira & Duarte, 1986).

A escola pública (pública, sobretudo como garantia de acesso irrestrito universal) deve ser expressão teórica e prática de uma democracia histórica possível, comprovada na capacidade de fomentar e preservar espaços de instrumentação do controle democrático. Ela mesma não pode ser impune, mas deve estar submetida aos interesses da cidadania popular e ser expressão dela. Ao mesmo tempo, a escola pública seria a evidência concreta de um Estado a serviço da população, contrapondo-se à tendência de reservar para o pobre um serviço pobre, para que permaneça pobre.

A escola pública pode emergir, no contexto desta argumentação, como espaço sumamente estratégico de equalização de oportunidades, parte integrante da gestação de um povo economicamente produtivo e politicamente competente, capaz de ter projeto próprio de desenvolvimento. Não significa isto "transformação" propriamente, mas já é um tipo notável de reforma social, que, no acúmulo temporal através das gerações, pode implicar decorrências radicais. Como nenhuma fase se transpõe, sem antes se esgotar, no mínimo é caminho essencial de seu amadurecimento histórico.

Dito isto com a devida ênfse, cabe analisar o contexto contraditório da <u>cidadania recente e tardia</u> do professor e do funcionário que, entre outros efeitos, pode eclodir na

contradição de colaborar na decadência da escola pública e na banalização da educação política. A cidadania é recente, porque seu processo de formação começou de modo mais explícito nos últimos anos. É tardia porque, represada longamente pelo autoritarismo, tende a ser explosiva, apressada, corporativista. As inúmeras contradições poderiam ser divididas em dois campos: uma são <u>confusões</u>, outras são <u>incoerências</u>.

1. <u>Confusões</u>.

Uma das confusões mais notórias é a entre Estado e governo. Faz parte da democracia postar-se contra governos, entendendo-os, sempre que couber, como entraves às conquistas políticas, pois nenhum governo "gosta" de ser controlado. Entretanto, professores e funcionários não são "do" governo, mas do Estado. São servidores públicos. Enquanto governo indica os ocupantes momentâneos do poder do Estado, principalmente do partido que chegou ao poder, Estado é uma instituição permanente de serviço público.

Neste sentido, não se pode confundir confronto contra o governo com agressão ao Estado, muito menos com agressão à escola pública. É possível imaginar que se possa destruir um governo através da destruição da escola pública, mas o que mais se destrói é o direito da criança à educação e um dos poucos espaços possíveis de iniciação à cidadania popular.

A escola pública não é do governo, por mais que o governo queira usá-la em proveito próprio, seja como reprodução ideológica, seja como espaço do empreguismo, seja como oportunidade de corrupção administrativa. Escola pública é típico patrimônio social, nas mãos do Estado. Urge investir em seu revigoramento, inclusive como instrumento de combate a governos politiqueiros.

Outra confusão comum é aquela entre consciência crítica e postura partidária. Militar em partido é direito democrático líquido e certo, mas escola não é de partido. É abuso da educação política doutrinar em sala de aula, porque, em vez de colaborar no processo de emancipação do aluno, investe-se no seu atrelamento ideológico, reduzindo-o, por outra via, à mesma massa de manobra. Asim como é parte da consciência crítica rejeitar a proposta anterior de "moral e cívica", porque era coisa do partido dominante no regime autoritário, não ganhamos em nada se apenas substituimos um fechamento ideológico por outro. Consciência crítica significa acima de tudo direito à ideologia própria, e educação adequada colabora na formação deste direito, não no fechamento em posturas predeterminadas. Na prática, continua prevalecendo a prepotência de quem, no exercício do direito de discutir, coibe o mesmso direito para os outros.

É também confusão o embaralhamento frequente entre o espaço da qualidade política e da qualidade formal, por mais que no fundo se trate do mesmo fenômeno. Educação política não se esgota em mobilizações e discussões; o aluno preisa ainda aprender, instruir-se. Competência técnica em matemática não advém de eleição, asssembléia geral, aclamação. Advém do esforço disciplinado, metódico, cientificamente bem plantado.

Esta mesma querela inócua aparece no acesso à direção da escola e a outros cargos diretivos. De si, um governo

legitimado nas urnas tem delegação constitucional para indicar tais dirigentes. Faz parte das regras de jogo, a menos que as mudemos, o que talvez fosse muito desejável. Seria importante que o espaço escolar desse um exemplso convincente de democracia, para ser educação na, da e pela democracia. Todavia, um "bom" diretor não se faz apenas por eleição; precisa ademais ser competente. Como também não basta ser competente em termos técnicos, se for autoritário e prepotente em termos políticos.

Para colocar bem a eleição do diretor é mister compor critérios técnicos e políticos, e jamais ficar com apenas um lado. Em consequência, não é assim que "qualquer" professor pode ser diretor, bastando que ajunte votos suficientes. Se assim fosse, substituimos os males da indicação politiqueira, pelos males do "democratismo", que é a asneira de levar a democracia ao absurdo. Não estamos solidificando a democracia, mas dando de bandeja à direita a comprovação de que democracia é bagunça e incompetência. Assim colocada a questão, é projeto fundamental chegar no tempo à possibilidade de eleger diretor de escola, como parte do processo de formação da cidadania do professor e do aluno.

2. Incoerências.

A maior incoerência está em defender, de um lado, a escola pública por razão de sua relevância política na formação da cidadania popular, e, de outro, jogar (à revelia) na sua decadência, como expediente de confronto com a ordem vigente. São muitos os momentos sensíveis desta incoerência, tais como:

a) não faz sentido garantir seu direito profissional às custas do direito da criança à educação, até porque leva ao esvaziamento progressivo da escola pública;

b) o professor não tem na escola apenas seu ganha-pão, mas igualmente o lugar de realização do compromiso com o serviço público - como servidor público deve obrigações à população, que o mantém;

c) a postura do "quanto pior, melhor" é altamente incoerente, porque somente serve a quem não está na pior;

d) sobretudo se vinga, se o crítico um dia chegar ao governo; aí, de "atiradeira" passa a "vidraça", e sente na pele o desafio dramático de presrvar para a população marginalizada serviços públicos de qualidade, quando o servidor público joga na "pior";

e) não faz sentido valorizar a consciência crítica em educação, restringindo ou eliminando a oportunidade por vezes já minúscula que a população tem de exercitar na escola; tal atitude reproduz o analfabetismo político e funcional;

f) é incoerente, em nome do direito à ideologia crítica, implantar a intransigência ideológica

corporativista.

Não se pode abdicar, em hipótese alguma, do direito de greve, também e sobretudo, no espaço da educação. Todavia, é importante discutir estratégias de greve, tanto para que sejam efetivas, como para que não recaiam na incoerência de exercer direitos próprios às custas de direitos alheios. Se a greve se torna expediente quase curricular, além de perder estringência porque não tem estratégia, emerge como fator de expulsão do aluno, via mediocridade crescente de seus serviços. A decadência da escola pública não se debita ao professor e ao funcionário apenas, nem principalamente. É distorção grosseira responsabilizar o movimento organizado destes agentes pelos problemas da escola pública, até porque, à medida que significam expressão do controle democrático sobre os governos e sobre o Estado, perfazem contribuição insubstituível ao processo de formação da democracia no país. Os governos, na sua maioria, agridem tais movimentos, porque gostariam de voltar à situação anterior de massa de manobra.

Entretanto, é fundamental que o professor e o funcionário discutam criticamente, até que ponto podem estar colaborando na decadência da escola pública, à revelia, por ingenuidade, ou por manipulação. Pode-se dizer sem mais que um professor criticamente consciente tem uma razão a mais para dar uma boa aula, para ser competente em seu ofício, para garantir a qualidade da escola pública. Investir no cáos é apenas comodismo corporativista, à sombra da impunidade pública.

É preciso compreender que, no confronto contra a ordem vigente, o revigoramento da escola pública é estratégia fundamental, seja para evitar que se abuse dela de modo politiqueiro, seja para resguardar um dos poucos espaços de equalização de oportunidades. Ajudar a destruir é colaborar na imbecilização popular.

Ademais, a incoerênciaa atinge píncaros da contradição, quando, no fundo, ao colaborar no esvaziamento da escola pública, sedimentamos o caminho para a escola privada. Além de contribuir para a desmobilização social, atiramos o Estado e seus serviços públicos na sarjeta da degradação total irrecuperável. É fundamental saber defender o Estado em seu devido lugar, ou seja, como serviço público. A escola pública é um dos principais serviços públicos que o Estado deve à população.

Entretanto, muito da incoerência vai por conta da impunidade da escola pública, como quase tudo no Estado. Não pode haver escola pública de qualidade, sem que a população interessada exerça controle democrático sobre ela. Muitos professores e funcionários apreciam discursar sobre cidadania popular, mas esquecem que eles, como servidores públicos, fazem parte do objeto deste controle também. Surge aqui precisamente a "contradição" democrática: falar de democracia para mascarar o truque da impunidade. Esta começa já na associação de pais e mestres, que é golpe de mestre, pois coibe o espaço próprio dos pais de controlar os mestres. No fundo, a escola pública não presta contas a ninguém, nem mesmo ao sistema administrativo do qual faz parte. Assim, se funcionar ou não funcionar, dá na mesma.

Extrema incoerência, pois a escola pública deveria ser um dos lugares estratégicos da elaboração histórica do controle democrático. A atitude do professor e do funcionário contribui, por vezes, a solidificar a idéia torta de que escola é coisa do governo, porcaria do Estado, lugar da bandalheira pública. Não podemos nos admirar que a população a veja como prestação de serviços de segunda classe para gente de segunda classe e a destrua como bagulho estranho.

Por fim, é também incoerente recriar, no confronto contra a pliticagem, a mesma sob outras roupagens. O ativismo político na escola precisa ser substituído pela atividade política, desde o reconhecimento de que não cabe paralisar a escola para paralisar o governo - pois o que se paralisa na prática é a evolução de um dos espaços da cidadania popular -, até a recusa de usar a escola como espaço partidário, por respeito à escola e ao direito partidário. A filiação a partido - direito indiscutível da cidadania de todos - deve aparecer na escola como trunfo a mais no apuro da consciência crítica, não no fanatismo e na intransigência, que são pura deseducação. É algo muito contraditório que se use um direito para destruir outro.

V. EXCITAÇÃO IDEOLÓGICA

Podemos chamar de excitação ideológica a tendência de substituir práticas por verbalizações ideológicas ou por ideologias do discurso. Parece ser característica do intelctual - referimo-nos aqui especificamente ao profissional de educação, em particular aos cientistas e professores de universidades -, além do manejo mais fácil da teorização e discurso erudito, a pretensão de vender imagem crítica, sobretudo de vanguarda social. Pode chegar ao cúmulo de imaginar que, discursando sobre revolução, a esteja fazendo.

Sem maiores aprofundamentos deste tema complexo e controverso, vale ressaltar que o educador intelectual geralmente se reveste da imagem de esquerda, supondo que sua causa seja a do povo, em particular se esposar o "quadro de referência do materialismo histórico". Foi um achado a postura de Gramsci, porque, à revelia da prática de Gramsci, permite pintar o educador como "transformador". Entretanto, um pingo de coerência com a postura marxista e por mais que tudo seja polêmico ao extremo, aceitaria:

- não se inventa ao próprio talante a consciência social
- não somos o que gostaríamos de ser, mas sobretudo o que os condicionamentos objetivos (econômicos) nos fazem ser
- se o intelectual faz parte de uma elite - ainda que fajuta -, sua tendência não é popular, mas de cultivar privilégios possíveis desta elite.

Rejeitando possíveis determinismos na teoria marxista - por exemplo, dizemos que a consciência é **condicionada**, não **determinada** pelos fatores objetivos -, ainda assim faz parte de reguralidades sociais que elite tenda a ser elitista. O elitismo do intelectual pode aparecer em alguns momentos típicos, tais como:

- acesso à educação dita superior (os outros níveis são "inferiores")
- dedicação ao trabalho intelectual, ditanciando-se do trabalho manual, pesado, desqualificado
- acesso ao saber especializado, que é bem raro.

Tais características não impedem, sem mais, que o intelectual se poste do lado do povo, seja porque sofre processo visível de empobrecimento, seja por coerência entre discurso e prática. Mas, será fundamental reconhecer criticamente que a tendência é de afastamento popular. Quem sabe deglutir esta crítica, fazendo-a autocrítica, pode ocupar o espaço possível da colaboração na contra-ideologia. Todavia, isto não é apeans discurso, mas sobretudo uma prática concreta. Coerência ideológica prática será o fiel da balança. Somente isto define se o intelectual é de esquerda ou não. A maioria sequer sabe onde fica a esquerda.

Pode haver neste espaço <u>abuso do direito à ideologia</u>, quando degenera em "direito de obstruir o mesmo direito para os outros". Este tipo de incoerência não deveria, na verdade, surpreender, porque faz parte da artimanha do poder. O ardil próprio do intelectual é o discurso sem prática, ou a prática do discurso. Embora o intelectual, de modo geral, se sinta violentamente humilhado se for flagrado como figura social conservadora ou no máximo reformista, na prática esta é a situação predominante.

Basta constatar que o produto principal das ciências sociais não é a fundamentação teórica e prática da mudança social, mas a construção de estratégias de controle e desmobilização social. Muitos exemplos chegam a ser gritantes:

a) a pesquisa sobre pobreza não consegue mostrar que o conhecimento desenvolvido tenha algo a ver com seu enfrentamento; parece ocorrer precisamente o contrário: a pobreza aumenta em termos relativos, enquanto aumenta o volume da pesquisa;
b) a proposta "transformadora" de educação convive tranquilamente com a decadência da escola pública, sendo esta decadência para muitos parte desta

"transformação";

c) é voz comum que o profissional deixa a universidade perfeitamente despreparado, ou no máximo como "idiota especializado".

É muito mais fácil mostrar que conhecimento se correlaciona com competência em coibir mudanças, a serviço da oligarquia, do que mostrar o contrário. Quer dizer, se dermos algum valor à prática, vê-se que o discurso está desgarrado, e sobretudo, servindo por isso mesmo à causa contrária. Não há proposta mais conservadora do que um discurso radical sem prática, porque pratica precisamente o oposto do que diz. É feito, não para mudar, mas para mascarar a mudança.

Por outra, via prática, é fácil mostrar que a grande maioria dos educadores que se querem transformadores não ultrapassam o limiar de reformas ou ficam no espaço do conservadorismo. Há os coerentes, que são por isso mesmo respeitáveis, socialmente dignos, politicamente comprovados, ideologicamente plantados. Para ser transformador, é mister assumir os riscos de uma prática radical, que será maior que meramente atuação em sala de aula, leitura de Gramsci, convescote alegre e assim por diante. Colocar em risco privilégios é algo que o privilegiado definitivamente não aprecia. Para encobrir isto, lança mão da construção ideológica, para nela mascarar de avançada uma posição desmobilizada e desmobilizante.

Por vezes, pode estar realizando práticas fundamentais, como o cumprimento adequado de sua profissão, a participação em seu sindicato ou associação, ou mesmo a mobilização organizada de expressões da cidadania popular como intelectual orgânico, mas insiste em vender isto como transformação, levado pela pressão do grupo obsecado pelo rótulo de esquerda. Na prática, está no espaço de reformas, que, ainda assim, são fundamentais para o amadurecimento da sociedade em sua marcha histórica. Não deveria acanhar a ninguém, não fosse a obsessão por uma fachada vazia.

Ainda seria esquerda, embora suave, gostosa, porque leva o charme sem maiores riscos. Entretanto, perde-se de vista o essencial: até que ponto colaboramos em mudanças sociais relevantes e que papel seria o nosso aí. Parece claro que na escola pública, por exemplo, temos um lugar estratégico para colaborar em mudanças, embora possivelmente modestas. Ser flagrado "reformista" não é desgraça; é a coisa mais natural entre intelectuais, até porque predominam os conservadores, à medida que constróem a contra-ideologia da conservação (intelectuais orgânicos da ordem vigente). Grande parte das ditas políticas sociais são precisamente isto: construção da contra-ideologia para evitar ou retardar o processo de formação da cidadania popular que teria, entre outras conseqüências, o desenvolvimento do controle democrático. Tais políticas são formuladas por intelectuais a serviço do "sistema". Mesmo aí, é possível a consciência crítica disto e a construção decorrente de postura contrária, correndo os respectivos riscos práticos, sem, no entanto, fantasiar isto de "transformação". Ademais, faz parte da consciência crítica perceber que poucas instituições servem mais e melhor ao sistema do que a universidade. É um dos maiores antros do conservadorismo social.

Estamos com esta discussão complicada tentando caracterizar o que chamamos de **excitação ideológica**. No meio de um mar de discursos por vezes inflamados e violentos e de outros tantos trejeitos, o saldo prático pode ser mínimo, quando não contraditório. Talvez a expressão mais coerente se possa encontrar nos movimentos organizados, que, apesar de defeitos históricos notórios, tentam ocupar espaços alternativos e correm por vezes riscos consideráveis. Não é difícil indigitar lideranaçs heróicas, autênticos intelectuais orgânicos, que se dedicam à construção da cidadania do intelectual e do profissional da área. Neste espaço há muito discurso coerente, embora muitas vezes não fosse o caso pintar o movimento de transformador, apesar de poder deslanchar reformas fundamentais, como, por exemplo, a conquista salarial, a aprovação das carreiras, a dignificação da profissão etc. Fica claro que o fiel da balança está na coerência entre teoria e prática, cabendo a designação de esquerda, certamente.

Ao lado disto, todavia, é importante desmascarar excitações ideológicas típicas, que só concorrem para o esvaziamento social do educador, tais como:

a) a academia está hoje retalhada em infindáveis "grupelhos", cada qual mais iluminado, reivindicando o monopólio da verdade; mitologia barata, que ressuscita simploriamente o fanatismo sectário, segundo o qual, fora da igrejinha não há salvação;
b) está implantado o provincianismo corporativista, contra o princípio da discutibilidade, porque só tem uma direção: criticar e "matar" o adversário, para nisto exarar sua impunidade;
c) fomenta-se a "indústria" do rótulo, que transforma boas polêmicas em festival de ofensas infantis; já não se argumenta, apenas se acusa;
d) confunde-se consciência crítica com azedume, sugerindo que a única posição inteligente é a derrubada de todas, como se esta não fosse geralmente a mais cômoda;
e) fabrica-se o "dono" da matéria e pede-se "reserva de mercado" - o resto é incompetência e petulância.

Tudo isto é sobretudo pequenez. Mais que isto, revela a insignificância diante das mudanças que a realidade social está a pedir. Por vezes, existe visível falta de nível científico na discussão, o que leva a viver de rótulos vazios. É comum que grupos se declarem filiados ao materialismo histórico em pleno hegelianismo prático, sem atentar para o afrontoso desrespeito à teoria marxista. Outros tantos se dizem de esquerda, em órgãos públicos sociais, mas não vão além da verbalização elegante, servindo na prática de pretexto útil de novas interferências nas ditas populações carentes. Regra básica da consciência crítica é atentar criticamente para o risco de a crítica se voltar contra o crítico, porque nada é mais ridículo do que o moralista sem moral.

Algumas "saladas" ideológicas:

1. Um dia fundou-se a Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), a partir de um grupo considerado "conservador", que logo recebeu o troco de grupos contrários. É visível a excitação ideológica neste caso. Em primeiro lugar, é direito dos educadores montar organizações associativas em torno de sua profissão, desde que dentro da lei. É o caso da SBEC, que, ademais será marcada em sua direção por certa propensão ideológica, naturalmente. Entretanto, surgiu grupo oposto que pretendia impor o isolamento político da SBEC, a começar pela negação de acesso a apoios financeiros da parte de órgãos públicos pertinentes. Em segundo lugar, a maneira democrática e crítica de agir seria, não a instransigência ideológica, mas a iniciativa de penetrar no espaço da instituição, incluindo-se a possível tomada do poder nas próximas eleições, dentro das regras de jogo. Na prática, o grupo oposto está sedimentando postura ainda mais conservadora, à medida que agride o princípio da discutibilidade ideológica e assume papel odioso de patrulha ideológica.

2. Paira sobre algumas associações civis suspeitas excitadas de compromissos escusos, mesmo quando filantrópicas. Por exemplo, a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP), dentro do contexto de nossa sociedade, é composta de educadores e profissionais aos quais não se pede atestado ideológico, desde que se trate de ideologias cabíveis. É claro que existe na OMEP a participação de proprietários de escolas privadas, bem como de outras figuras que se filiam à ideologia do capitalismo liberal. Isto não torna a OMEP entidade privatista a priori, até porque predominam educadores comprometidos com a escola pública.

Ao mesmo tempo, tenta-se impor restrições de acesso a recursos públicos, como se seu uso fosse privado, enquanto que na Constituição é facultado tal acesso para entidades educativas filantrópicas. Ademais, perde-se tempo em querelas inúteis, em vez de se atentar para a realidade tranquilamente: a OMEP é uma das formas possíveis de exercício da cidadania organizada civil, expressão legítima da democracia, e que vale pela prática que for capaz de realizar em termos de controle democrático sobre o Estado e em termos de serviço à sociedade. Assim como é direito opinar que a OMEP seria lugar conservador, é direito da OMEP existir e atuar, podendo nisto mostrar que a suspeita de conservadorismo talvez seja sobretudo reflexo do conservadorismo da crítica intransigente e incoerente.

3. O jogo infantil das acusações mútuas passa muitas vezes pelo rótulo de "governista", "tecnocrata", "direitoso" etc. Esta confusão é, ao mesmo tempo, homérica e ridícula. Primeiro, porque não ditingue entre Estado e governo: há funcionários públicos que são contra o governo, não se definem a serviço do governo, e se colocam a serviço da sociedade via Estado. Ainda, pode ser opção válida para um funcionário público participar de um governo (ocupando algum cargo, por exemplo), dentro do direito partidário, ou como momento de colaboração, com os inevitáveis riscos.

Segundo, conversa fiada sobre mudança social existe em todos os recantos do "sistema", mas principalmente na academia. A função de "serviço público" é em si digna e necessária, podendo ser instrumentação essencial para o exercício da cidadania popular. Mais que palavras, vale aqui o peso da prática, porque a maioria das acusações é apenas excusa.

Terceiro, como não vale um discurso maior que a prática, o que decide a qualidade política do educador, é a coerência ideológica prática, que pode ser realizada nos mais variados espaços da sociedade, seja na universidade, seja numa associação, seja na escola, seja no Estado e mesmo num governo. A idéia de que trabalhar no Estado ou no governo implica necessariamente traição histórica da vocação intelectual, é no mínimo tola, primeiro, porque é comum e até útil que um acadêmico tenha experiência de serviço público ou de participação governamental, segundo, porque a academia deveria ser também "serviço público" e muitas vezes é mais "sistema" do que tudo que se denigre sob o rótulo de sistema, terceiro, porque provoca a própria vingança, se um dia o crítico, por compromisso partidário ou por outra razão qualquer, chegar ao poder.

Evidentemente, se alguém está convencido de que a única ação coerente para ele é a radical, por coerência crítica deve procurar práticas radicais, com todos seus riscos e desafios. Na academia, isto será ainda mais difícil.

4. Por outra, algumas acusações são tão exaltadas, quanto ingênuas, porque exigem do acusado resultados que o crítico nunca saberia garantir. É uma constatação simples que a crise atual é de tal profundidade, em plano interno e externo do país, que não se pode imaginar solução fácil e rápida. O complexo de problemas não pode ser reduzido a um governo, ao regime militar superado, à inflação etc. Fazer as instituições funcionar a contento é hoje desafio quase genial.

Ao lado disso, existe a artimanha do poder, que o crítico acha ser apenas problema dos outros. Todavia, como a lógica do poder é a mesma na esquerda e na direita, embora o conteúdo histórico devesse ser muito diferente, é comum a queda na mesma armadilha: há exercício incompetente do poder também na esquerda; por vezes são contratados parentes e amigos; nas licitações é possível entrar a corrupação; sobretudo, o que se faz é sempre muito pouco diante do que se deveria fazer.

Neste sentido, pode haver crítica teoricamente muito correta, mas que exala fúria verbal ingênua, porque não tem noção concreta da exigência que coloca sobre o criticado. Esta ingenuidade é típica da academia, que, por falta de prática, não tem idéia realista da dificuldade de dirigir uma Secretaria de Educação, de tocar um órgão do Ministério, e mesmo de liderar um sindicato ou de comandar uma associação. Muitas vezes, evita-se a prática, por medo de se confrontar com ela e ser levado a mudar de posição. É essencial ir à prática, precisamente para "quebrar a cara".

5. Por fim, é ilutrativo colocar a contradição educativa, alimentada pela excitação ideológica na academia sobretudo, porque agride precisamente o direito à consciência

crítica. Esta questão pode ser concretizada no disparate do argumento de autoridade, que de si não é nenhum argumento, em termos lógicos. O que há de mais degradante em educação é a reprodução do discípulo, figura subalterna, dependente, apequenada. Quando educação reproduz discípulos, já é típica domesticação.

"Igrejinhas", "grupelhos", "turmas" representam exatamente o ambiente fechado da seita, na qual é proibido ter idéias próprias. Não vale a competência, mas a fidelidade. Não vale a produção própria, mas a bajulação. Em parte, é mediocridade científica lamentável, porque falta no horizonte o autêntico mestre: alguém com idéias próprias e que por isso sabe colaborar no sentido de que os educandos as tenham também.

Na prática sucede na formação acadêmica a predominância da reprodução do conhecimento alheio, via cópia, imitação, subserviência. Não se forma o produtor emancipado, autônomo, crítico e autocrítico, mas o vassalo e sobretudo o "idiota especializado". O mestre não teme ser discutido, pois está aí para isto e tornou-se mestre pela via da colaboração crítica. O discípulo detesta ser criticado, partindo para a defesa obsessiva e taxando a crítica de insolência, desrespeito. Acontece que a maioria dos professores universitários não seria capaz de produzir conhecimento próprio. Como vive de cabeça emprestada, refugia-se sob a tutela de matronas científicas, evitando, ademais, o risco de ter idéias e projetos próprios. Com isto, o educador deixa a universidade sem saber elaborar um trabalho, sem conseguir dar conta de um tema, sem poder montar um projeto, e sobretudo sem personalidade científica construída. Quem não tem espaço próprio, não entende o dos outros.

O direito à ideologia é o mesmo direito à contra-ideologia.

A ciência somente avança no debate aberto e criativo.

Não há emancipação, sem ideologia própria e discutível.

VI. PARA CONCLUIR

É sempre um risco levantar uma polêmica como esta. Entretanto, para quem acredita na importância metodológica e política da discutibilidade, polêmica faz parte da democracia, stricto sensu. Polêmica faz sentido em si, desde que discutível,

e comprova a relevância do pluralismo democrático, algo que é componente essencial da educação.

Haverá a interpretação rápida, de que este trabalho esconde a má fé de denegrir os movimentos de professores e funcioinários, sobretudo de jogar sobre as greves o descrédito. Como haverá a contra-interpretação de que se estaria fundamentando a politização excessiva do espaço educativo. Não admira, porque tudo isto faz parte do direito à ideologia, se discutível.

Importante na prática é a defesa adequada da escola pública, não como reserva estatal, mas como um dos espaços estratégicos e públicos (de acesso irrestrito e universal) de exercício inicial da cidadania popular. Assim como é "contraditório" que a ordem vigente reduza a escola a mera reprodução sistêmica e busque manietar seus agentes à condição secular de massa de manobra, também é "contraditório" que educadores que se dizem "transformadores", além de na maioria dos casos não comprovarem coerência entre o que dizem e o que fazem, colaborem à revelia na fracasso da escola, esvaziando definitivamente o discurso sobre transformação.

É essencial que tais agentes percebam, no bojo de sua consciência crítica, o quanto é fundamental uma escola pública de boa qualidade, a começar para a implantação da consciência crítica. Recuperar a escola pública em sua dignidade cívica, com qualidade formal e política, é investimento certo na cidadania popular e estratégia potente de combate a governos politiqueiros e corruptos.

Na verdade - embora seja palavra dura - a escola pública espelha menos o descalabro do Estado, do que a pobreza política da sociedade, que ainda não é capaz de controlar devidamente os serviços públicos. Assim, temos de aceitar: a miséria da escola pública é a cara de nossa cidadania. Quando defendemos a escola pública, defendemos menos o Estado, do que o urgente controle sobre ele por parte da sociedade, na convicção de que a escola pública é um dos lugares estratégicos para a formação histórica desta competência democrática.

Por fim, vale repisar que as contradições ideológicas são muito compreensíveis, no quadro da cidadania recente e tardia. O corporativismo, em si equivodado como estratégia de cidadania, não deixa de evidenciar a fome de participação, além do desespero de causa, quando a mobilização exige o recurso extremo do fechamento do grupo sobre os benefícios materiais, desde sempre denegados. Se tomarmos a sério a importância central da atuação dos professores para o sucesso da cidadania popular, é justíssima sua causa e terão de lutar ainda muito para atingirem simplesmente o aceitável, em termos de dignidade profissional (Mello, 1986).

EDU 1007 DEMO, P. - Educação e direito à ideologia
Este livro deve ser devolvido na última data carimbada
IPEA — 23-A

VII. BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, G. O Difel, 1986.

BOBBIO, N. O f sa das regras de jogo. Rio de Jane

BUFFA, E. et ali educa o cidadão? S.Paulo, Cortez, 1

DEMO, P. Intel crítica acrítica, S. Paulo, Almed,

-. Avaliação qual

-. Ciência, ideol 988.

-. Metodologia ci .Paulo, Atlas, 1989.

GIROUX, H. Teori ação - Para além das teorias da re 86.

GRAMSCI, A. A f Nova-Amadora, Rodrigues Xavier,

-. Os intelectua Rio de Janeiro, Civilização Brasil

HABERMAS, J. T ndelns. Frankfurt, Suhrkamp, 1981 (

-. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. S.Paulo, Perspectiva, 1975.

LIBÂNIO, J.C. Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. S.Paulo, Loyola, 1986.

MELLO, G.N. Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político, S.Paulo, Cortez, 1986.

OLIVEIRA, B.A. & DUARTE, N. Socialização do saber escolar. S.Paulo, Cortez, 1986.

SALM, C.L. Escola e trabalho. S.Paulo, Brasiliense, 1980.

SAVIANI, D. Escola e democracia. S.Paulo, Cortez, 1987.

VII. BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, G. O direito de sonhar. S.Paulo, Difel, 1986.

BOBBIO, N. O futuro da democracia - uma defesa das regras de jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BUFFA, E. et alii. Educação e Cidadania - quem educa o cidadão? S.Paulo, Cortez, 1987.

DEMO, P. Intelectuais e Vivaldinos - Da crítica acrítica, S. Paulo, Almed, 1982.

-. Avaliação qualitativa, S.Paulo, Cortez, 1987.

-. Ciência, ideologia e poder, S.Paulo, Atlas, 1988.

-. Metodologia científica em ciências sociais, S.Paulo, Atlas, 1989.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação - Para além das teorias da reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. A formação dos intelectuais. Venda Nova-Amadora, Rodrigues Xavier, 1970.

-. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, J. Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt, Suhrkamp, 1981 (2 vol.).

-. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. S.Paulo, Perspectiva, 1975.

LIBÂNIO, J.C. Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. S.Paulo, Loyola, 1986.

MELLO, G.N. Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político, S.Paulo, Cortez, 1986.

OLIVEIRA, B.A. & DUARTE, N. Socialização do saber escolar. S.Paulo, Cortez, 1986.

SALM, C.L. Escola e trabalho. S.Paulo, Brasiliense, 1980.

SAVIANI, D. Escola e democracia. S.Paulo, Cortez, 1987.