

A SOCIOLOGIA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO — CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO

Pedro Demo*

Para introduzir

Poderia Educação ter a mesma autonomia acadêmica de outras Ciências Sociais, como Sociologia, Psicologia, Antropologia etc?

De modo geral, Educação é apresentada como conjunto de peças recolhidas nos canteiros das Ciências Sociais, sobressaindo Sociologia e Psicologia, o que lhe empresta certo vezo subsidiário. Algumas matérias pretendem especificidade, como didática, pedagogia, mas quando se põem a teorizar tomam os fundamentos emprestados de outras disciplinas. Seria Educação uma ciência social "aplicada", no sentido de "operar" conteúdos de outras disciplinas de maneira própria, ou poderíamos imaginar, como querem muitos, uma "Ciência da Educação"? (Demo, 1989b).

Apesar das últimas evoluções, que visivelmente fazem Educação evoluir em termos científicos, pelo menos quanto a ocupação de espaço, não seria temerário dizer que, no campo das ditas Ciências Sociais, acusa níveis mais discutíveis. Há muitas razões, internas e externas (Brandão, 1982).

Internamente, o fator mais prejudicial é a falta de quadros próprios de referência, ainda que fossem inicialmente colhidos em outras hortas, que evitassem a constituição de uma disciplina através da acumulação de partes, geralmente desconexas. Aprender um pouco de Sociologia, Psicologia, Filosofia, História etc, pode ser bom para o educador, mas dificilmente garante sua especialidade, por mais que esta deva ser inter-

disciplinar. Ao contrário, agindo por adições desconexas, o resultado é a mediocridade multiplicada.

Por outra, não se chegou ao equilíbrio entre teoria e prática, em termos de importância igual dos dois lados. Às vezes, temos professores de educação que têm prática, mas são lesos em teoria. Outras vezes, fica-se apenas na teoria.

Externamente, o fator mais prejudicial é a imagem sedimentada de disciplina facilitada, tendente a recolher os "restos" do vestibular, além de representar uma das faculdades mais abundantes nos interiores do país e nas ofertas privadas lucrativas. O mercado de trabalho, em si aberto por conta da demanda institucional, condensa o estigma, juntando no mesmo todo baixos salários e baixo nível acadêmico, ainda que ultimamente a organização política dos educadores tenha obtido condições melhores de trabalho.

Todavia, seria possível — a nosso ver — construir algo pelo menos aproximável de "ciência da educação", se fosse viável compor os horizontes principais de uma disciplina científica social, reduzidos aqui a três momentos mais densos:

- **Objeto teórico relevante** — Educação, compreendida como o processo de formação das novas gerações e como móvel essencial da estruturação política dos sujeitos sociais, possui certamente objeto fundamental, estrutural, permanente, que em nada ficaria a dever às outras disciplinas sociais;
- **Adequação metodológica** — como outras disciplinas sociais, Educação admite tratamento científico conveniente, por mais que não se tenha ainda demonstrado de modo mais convincente, via acumulação de pesquisas sobretudo, a menos que se queira negar estatuto científico às ciências sociais;

* Técnico de Planejamento do IPEA.

- **Capacidade de operação prática** — Educação representa prática histórica essencial, sem a qual nenhum povo consegue elaborar projeto próprio de desenvolvimento ou construir a noção de sujeito social, a par da importância histórica da sobrevivência cultural de geração em geração.

Sem maiores aprofundamentos, parece bastante evidente a relevância do objeto, seja em termos de formação das novas gerações, seja como processo continuado de investimento na emancipação social. De um lado, apanha-se a centralidade de fenômenos como: caráter intrinsecamente preventivo do período formativo da infância e da adolescência, no qual se elabora o patrimônio mais decisivo dos povos e países; importância do desenvolvimento integral e integrado, de cunho biofísico, psíquico e social; valor social da equalização básica de oportunidades em termos políticos, principalmente no processo de formação do sujeito social; impacto fundamental da socialização da informação e do saber sistêmico.

De outro lado, apanha-se o significado da educação continuada, como alavanca indispensável de processos emancipatórios, na sua face política. Poderia passar pela exigência de investimento constante e ilimitado na competência da população, para que seja possível projeto próprio de desenvolvimento. Muito embora tal reclamo não possa tornar-se exclusivo, pois a interdisciplinaridade é marca de todas as disciplinas, permitiria construir vias próprias de análise teórica. O aproveitamento de peças de outras disciplinas não viria em desabono, desde que se soubesse desdobrar a ocupação de horizontes discerníveis tendentes a formar espaço próprio. Seja como for, sem objeto próprio estrutural (não-conjuntural), toda disciplina cambaleia e vive de empréstimo, não adiantando refugiar-se na prática, que já seria "ativismo". Desenvoltura teórica adquire-se garimpando no espaço de um objeto com suficiente relevância histórica, de preferência perene (isto é, não típico de certas sociedades ou a partir de certas fases, como administração, contabilidade, serviço social etc), o que já existe em dimensões perceptíveis, como as propostas de Piaget, por exemplo (Garrido, 1982; Rama, 1980; Ferrandez & Sarra-mona, 1975; Castro et ai, 1980).

Quanto ao método, educação não carece inventar a roda, mas penetrar profundamente na discussão metodológica, para poder garantir seu estatuto científico. Não quer dizer apenas domínio empírico, embora sequer isto se faça a contento, mas sobretudo o questionamento persistente de caminhos de captação e construção da realidade, até apresentar acúmulo histórico visível como demonstração de capacidade em qualidade e quantidade. Bastaria participar das discussões mais relevantes metodológicas nas Ciências Sociais, fazendo sempre a digestão própria, para não resvalar na mera absorção. De certa maneira, isto aconteceu nas polêmicas em torno da "Pesquisa Participante", oriunda dos educadores, com pretensão de renovar métodos de captação e construção da realidade. Tal intento teve a marca de uma onda efêmera, até porque revelou mais fraquezas de seus cultivadores, do que consistência científica, mas valeu como tentativa meritória e em si viável e poderia tornar-se marco metodológico próprio da Educação. E pode ainda tornar-se.

Quanto à prática, Educação levaria vantagem fácil sobre outras disciplinas, porque sua "taxa de utilidade social" é evidente. Poucas coisas são tão reconhecidas entre os povos como o direito à educação básica (sobretudo ao 1º Grau), que, ao lado da seguridade social, perfaz os fundamentos do desenvolvimento sócio-econômico e político da população. Ao mesmo tempo, descreve um dos desafios mais pertinentes no aconchego da família e na sociedade em geral, que é a arte de construir novos tempos com atores novos. O problema está nas práticas precárias ou contraditórias, seja por pobreza teórica, seja por incoerência metodológica, seja por incompetência profissional.

Assim vistas as coisas, parece-nos que é muito factível a construção da ciência da educação, com suficiente autonomia, a saber: de um lado, demonstração de originalidade própria; de outro, participação nas discussões comuns das disciplinas congêneres (Guadilla, 1987; Charlot, 1979; Berger, 1975).

É nesse espírito que faremos a seguir algumas considerações sobre **Sociologia crítica** e suas contribuições para a Educação, contrapondo-nos sempre a subserviências de qualquer lado. Tomamos o enfoque

da sociologia crítica porque representa hoje um dos mananciais mais visíveis do educador, em termos de teoria e de prática. Além disso, ressalta o horizonte tão atual da **educação política**, sob cujo ângulo tem-se procurado valorizar o papel do educador e sobretudo o papel da Educação na sociedade, nunca pode tudo, mas é insubstituível como instrumentação da cidadania popular (Giroux, 1986; Schaefer & Schaller, 1978).

Sociologia crítica: alguns tópicos

Sociologia crítica confunde-se, de modo geral, com as propostas da **teoria crítica** da Escola de Frankfurt, por ser o lugar eminente de seu cultivo, embora possa medrar em todos os círculos que se queiram críticos. Também não é correto dizer que a única maneira de se fazer sociologia crítica seria no contexto do marxismo, ou da dialética materialista, ainda que possivelmente seja o caso de afirmar que dificilmente poderia ser feita fora dos quadros metodológicos da dialética antagônica (Freitag & Rouanet, 1980. Bauman, 1977; Birnbaum, 1973; Bottomore, 1976; Ferrarotti, 1971; Rusconi, 1969; Smart, 1978; Loewy, 1988; Siebeneichler, 1989).

Uma das idéias-força mais fecundas foi a "dialética do esclarecimento", comprometida com o processo emancipatório do homem (Freitag, 1986, 34 ss), ainda que, transformando-se o saber em "razão instrumental" técnica, tenda a produzir o contrário: ciência a serviço da dominação. "A sociologia crítica não se reduz a uma autocrítica interna da disciplina, ela estende a sua crítica ao próprio objeto de análise: à sociedade contemporânea e também às hipóteses, conceitos e teorias desenvolvidas para representá-la, analisá-la. A crítica passa a ser o elemento que permeia todo processo de conhecimento, não somente pondo em questão uma hipótese explicativa de um problema específico como quer Popper, mas suscitando uma atitude de desconfiança face ao conhecimento como tal, cujos objetivos e resultados são permanentemente questionados. A crítica, compreendida como o princípio da negatividade, vem a ser o elemento constituinte do método e da teoria crítica que se fundem com o objetivo político e social a ser alcançado (Freitag, ib., 47-48; Rouanet, 1982).

Habermas introduziu ultimamente a discussão em torno da "razão comunicativa", de extraordinária fecundidade, alterando o paradigma científico, antes centrado na consciência individual, monológica, e agora voltado para a comunidade intersubjetiva comunicativa (Habermas, 1989; Freitag, ib; 58 ss). "A concepção de uma razão comunicativa implica mudança radical de paradigma, em que a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação. A razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontâneas, mas adquire maior rigor através do que Habermas chama de discurso. Na ação comunicativa cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências, e existe uma expectativa que seu interlocutor possa, se assim o quiser, contestar essa pretensão de validade de uma maneira fundada, isto é, com argumentos. É nisso que consiste a racionalidade para Habermas: não uma faculdade abstrata, inerente ao indivíduo isolado, mas um **procedimento argumentativo** pelo qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade. Tanto no diálogo cotidiano como no discurso, todas as verdades anteriormente consideradas válidas e inabaláveis podem ser questionadas; todas as normas e valores vigentes têm de ser justificados; todas as relações sociais são consideradas resultado de uma negociação na qual se busca o consenso e se respeita a reciprocidade, fundada no melhor argumento" (Freitag, ib. 59-60). Dito de outra maneira, aponta-se para a **discutibilidade** como critério fundamental de cientificidade, em termos formais/lógicos, e políticos — democracia da comunicação problemática — (Demo, 1988a).

Sem maiores pretensões diante de problemática tão extensa e rica, ressaltamos apenas alguns tópicos da discussão, sempre com as vistas voltadas para a Educação.

Do ponto de vista da **teoria**, um dos horizontes mais marcantes é a idéia de que **crítica** não é somente discurso sobre a realidade, mas o modo de ser dela. Toda realidade histórica é intrinsecamente crítica, normalmente de maneira antagônica, ou seja:

- de um lado, é crítica porque toda fase histórica gesta em si mesma

a próxima; neste sentido é sempre problemática, prenhe, provisória; não carece de ser compulsoriamente — de fora para dentro — levada a mudar, porque a mudança faz parte de sua estrutura;

- de outro lado, é crítica no sentido de que, além de subsistir criticamente, supera-se pela via da crise, que, quanto mais estrutural for, tanto mais é levada a transformações históricas profundas.

Quase sempre faz parte de tal postura o conceito de **utopia**, no sentido de Bloch, como componente irrealizável da realidade concreta. Esta designação — "o irrealizável da realidade realizada" — já denota sua tessitura dialética antagonista, marcando a superação como algo estruturalmente normal. As fases históricas são por definição provisórias, e cada uma — nas suas contradições — gesta a seguinte, levando a aceitar como definitivo na história apenas sua provisoriedade, ou seu vir-a-ser (Demo, 1989a, 37-40; Loewy, 1989).

A passagem é inevitável e necessária, porque — passando — não encontra um lugar definitivo de descanso, mas suscita a nova passagem, que jamais passa. Utopia desenha a **esperança** de uma sociedade melhor, incubada no ideal da perfeição impossível. No contexto da contradição e da provisoriedade estruturais, nenhuma sociedade pode representar a satisfação total. A revolução produz sociedades novas, que no dia seguinte começam a se tornar velhas. Não por defeito, mas por história. Diante disso, podemos formular dois conceitos de "revolução permanente":

- revolução permanente para a dialética não-antagônica (soviética) significa a consecução de situação histórica definitiva, dita comunista, já destituída de contradições radicais;
- revolução permanente para a dialética antagônica significa a permanência da utopia irrealizada em qualquer fase concreta, indicando que toda sociedade, em qualquer espaço e tempo, se supera intrinsecamente.

A primeira postura não é crítica, por mais que possa alimentar-se de certos escritos marxistas, em especial da Contribuição para a Crítica

da Economia Política, que sugere o término da história antagonista após o capitalismo (Marx, 1973, 29). De modo geral, é vista como ardil do poder vigente, sempre interessado em pintar-se como não contraditório, e por consequência digno de obediência e sustentação indefinidas. Entretanto, a história concreta mostra o contrário: todo poder acaba, graças a Deus! A segunda postura é crítica no sentido intrínseco, porquanto apanha a normalidade problemática de toda formação social e capta nela a gestação interna — de dentro para fora — da mudança inevitável e necessária.

A teoria crítica privilegia a análise das contradições sociais, na expectativa de que elas perfazem seu conteúdo mais importante. O que "faz" a história são seus antagonismos constitutivos, mais marcantes que consensos, funcionalidades e harmonias. Esta característica tem levado a projetar sobre ela a tempera de "esquerda", dada a convenção discursiva que define esquerda como mudança de baixo para cima, a partir das vítimas das discriminações sociais. Na escola de Frankfurt tornou-se notória a coerência da teoria crítica, no sentido de vituperar não somente as contradições capitalistas, mas igualmente do socialismo real e mesmo do marxismo original. Tal postura é coerente, sobretudo no que diz respeito a não inventar "sociedades imunes à crítica, como quer a dialética não-antagônica (Habermas, 1983).

Todavia, nem tudo é coerência entre seres sociais historicamente incoerentes. A incoerência mais pungente é a da crítica teórica desacompanhada da respectiva prática. A sociologia marca-se talvez muito mais pela verve crítica discursiva, do que pela capacidade prática de móvel da mudança. Falar de mudança e fazer mudança, são duas coisas que podem andar afastadas ou mesmo se desconhecem. Não faltam cientistas sociais que são tão críticos quanto enclausurados em suas próprias idéias, reeditando o mesmo hegelianismo de sempre na prática. Acontece que a **prática crítica** é algo mais complexo e desafiante, embora devesse ser apenas o reverso da mesma medalha. Na prática, a teoria é outra; e a prática sempre "trai" a teoria. Deixando de lado que em nenhuma teoria cabe toda a realidade, nem na dita teoria crítica — esta também é uma das maneiras de compreender a realidade, temos aí pelo menos dois casos típicos de incoerência:

- de um lado, a crítica que aspira à impunidade, negando ao criticado o mesmo direito da crítica — a intransigência crítica (patrulhamento) é característica de algumas esquerdas;
- de outro lado, a crítica que apenas indigita as contradições, mas não se relaciona com elas como ator social — o cientista seria apenas um observador perspicaz, não um cidadão historicamente comprometido.

Neste contexto, é problema para a teoria crítica a própria Escola de Frankfurt, cujo definimento histórico talvez se explique pelo distanciamento frente aos apelos da prática. Apesar do discurso reconhecidamente competente — talvez se trate da sociologia mais criativa de todos os tempos —, a crítica destituída da respectiva prática produz rebatimentos autodestrutivos, a começar pelo fato de que se tornou "troféu capitalista", pois sustentada pelo sistema capitalista. Este sistema, de certa forma, "comeu" a Escola, à medida que soube manter e fomentar a crítica inócua, que, além de nada mudar, serve de prova democrática do próprio sistema. Um dos grandes riscos da teoria crítica é de tornar-se enfeite da corte, sob cuja sombra se desenvolve e por trás dela se esconde (Slater, 1978; Therborn, 1972; Demo, 1982). Em termos formais, a teoria crítica, no contexto da dialética, sempre apelou para a "prática", inclusive para mostrar sua diferença frente ao positivismo (Popper); mas tal "prática" não foi além da "prática teórica" (Freitag, 1986, 51).

Todavia, no outro lado a questão, é mister acentuar a relevância ímpar da teoria crítica, que está na base dos processos históricos emancipatórios e do que hoje é definido como "politização"; o cidadão "politizado" é aquele que supera o analfabetismo político e consegue elaborar consciência crítica de si e do mundo, podendo arquitetar projeto próprio de desenvolvimento.

Do ponto de vista **metodológico**, um dos horizontes mais marcantes é a busca incessante de caminhos alternativos para as Ciências Sociais, que aprendendo, no que cabe, das Ciências Naturais, a estas não se subjugam. O método dialético não serve para qualquer coisa, mas restringe-se à compreensão das realidades históricas, ainda que estas também

nunca possam ser reduzidas a condições subjetivas. Mais recentemente, este intento chegou a frutificar em "metodologias alternativas", também com abusivas banalizações, mas capazes de alargar as maneiras de tratar e de mudar a realidade histórica (Habermas, 1982 e 1981; Siebenichler, 1989, Habermas, 1989).

Pode-se dizer que faz parte do patrimônio sociológico, bem como de outras Ciências Sociais próximas (Antropologia, Psicologia, Economia) forte reflexão metodológica, seja no sentido de fundamentar sua cientificidade contra adversários céticos ou contraditantes, seja no sentido de propor vias constantes de renovação e originalidade. Praticamente todos os grandes teóricos de Sociologia foram eminentes metodólogos, menos na qualidade de mensuradores de dados, do que na qualidade de questionadores das possibilidades e limites das Ciências Sociais. Outra vez merece destaque a Escola de Frankfurt, em particular Habermas, que até hoje se mostra incansável na persecução de fundamentações adequadas das pretensões científicas das Ciências Sociais, que desbordam os quadros clássicos do positivismo (Habermas, 1981 e 1989).

A ciência como tal é fenômeno social e também político, mesmo ou talvez ainda mais aquela que se quer neutra, mas isto cabe de modo mais direto às Ciências Sociais, que lidam com ideologia de modo intrínseco, ou seja, no próprio objeto, além de no sujeito. No fundo persiste a perspectiva crítica que aponta para condições subjetivas da mudança histórica, nas quais ideologia é móvel substancial. Unindo conhecer e mudar — o que seria histórico e lógico —, aparece o problema da fundamentação científica de opções possíveis, para além da mera análise dita objetiva. A ciência passa a refletir não somente **qualidade formal**, em seu aspecto lógico, sistemático, analítico, mas também **qualidade política**, como fenômeno e instrumento de intervenção na realidade. Para o ser social — como inevitável ator político — não é factível ser neutro, a menos que tomemos a neutralidade como um tipo de engajamento. Neutralidade, socialmente falando, é uma posição assumida, não é falta de posição, até porque "falta de posição" seria algo não-histórico (Demo, 1988a).

Modernamente, a contribuição mais notável é sem dúvida a proposta

de Habermas do **agir comunicativo** ou da **ética do discurso**, capaz de abranger no campo da ciência também a **consciência moral**. As questões práticas de conteúdo normativo são passíveis de argumentação e consenso, no contexto de uma "comunidade comunicativa ideal" (1989, p. 64, 68 ss). O rigor formal não basta e não se basta, necessitando do horizonte do **Lebenswelt** (mundo das vivências básicas), impregnado não só de fatos, mas igualmente de normas e utopias. A cientificidade é cultivada através do discurso desimpedido, dialogal, único capaz de montar consensos possíveis, sempre passíveis de revisão.

É facilmente visível que as Ciências Sociais se desempenham melhor no trato formal-quantitativo da realidade, porque cabe nas propostas metodológicas dominantes, no contexto formalizante. Na dimensão da qualidade ainda nos falta até mesmo linguagem adequada, a começar pela inadequação analítica: na dimensão da **intensidade** não há partes decomponíveis, porque não se trata de quantidades mensuráveis. Uma ideologia não é **maior** ou **menor**, mas **mais forte** ou **menos forte**. A rigor, é impossível dizer onde começa, onde acaba, onde está o meio dela etc. Entretanto, todos cremos firmemente que ideologia é fenômeno essencial da realidade social, e há mesmo quem morra por uma ideologia (Demo, 1987, 1985a, 1985b).

Esta questão se torna tanto mais estratégica quando lidamos com problemáticas caras à educação e outras práticas políticas históricas como participação, movimentos sociais, formação da contra-ideologia etc. É pelo menos artificial dividir o campo científico como um espaço que chega somente à análise, sendo-lhe estranha a história do vir-a-ser. As Ciências Sociais não se esgotam em virtudes lógicas sempre importantes, mas são ainda reflexo social, a começar pelo grupo específico que as cria. Elas mesmas já indicam condições subjetivas de formação, que apontam para tendências elitistas e conservadoras. Ao fim, torna-se claro que por trás das Ciências Sociais há um "projeto de sociedade" condizente com as utopias dos cientistas sociais e suas vantagens históricas, e divergente certamente das necessidades essenciais das populações marginalizadas. Talvez isto explique, pelo menos até certo ponto, que a pesquisa sobre pobreza — que já sabe uma enormidade sobre o pobre — conviva tranqüilamente com o agravamento relativo da pobreza. Co-

nhecer afasta-se de mudar, tornando-se o hiato algo óbvio aparentemente. Todavia, a realidade subjacente revela não o hiato, mas o conluio de uma ciência pretensamente isenta com a manutenção da ordem vigente. Nada se sabe mais do que **não mudar**. Coibir mudanças, controlar a população, desmobilizar as massas, isto as Ciências Sociais ensinam magistralmente e para tanto nada é mais funcional que o "idiota especializado", definido como o cientista formalmente competente, mas politicamente tapado. Analfabeto político, ainda que superalfabetizado em termos formais, literais.

A sociologia crítica tem estigmatizado com veemência a limitação dos métodos formais exclusivos ou abusivos, que paralisam o cientista como ator histórico, reduzindo-o a instrumento útil para qualquer fim, que se nega a discutir. De modo geral, propende-se a adotar alguma forma de dialética, pela razão de caberem nela as condições subjetivas da intervenção e da mudança. Há dialéticas para todos os gostos, certamente, desde as mais objetivistas, que já retiram o homem como ator, relegando-o a elemento determinado por fatores externos necessários, até as mais subjetivistas, que reeditam o hegelianismo sob diversas formas, exclusivizando ou exagerando subjetivismos, veleidades e voluntarismos.

À sombra desta discussão, florescem métodos alternativos, alguns mais clássicos, como a hermenêutica, que busca perscrutar o sentido oculto de textos e comunicações, a fenomenologia, que valoriza a ambiência subjetiva da realidade social, ao lado de sua cotidianidade, até pesquisa participante, que assume de vez a conexão indissolúvel entre conhecer e mudar, a avaliação qualitativa e emancipadora, que se dedica a compreender processos participativos em seu âmago político-educativo. Forçoso é reconhecer que pululam banalizações de toda ordem:

- há quem pretenda abandonar a lógica, como se fosse inimiga da vida real, recaindo na ingenuidade de subjetivismos pretensamente destituídos de qualquer forma;
- há quem se diga dialético, apenas porque não sabe tratar dados empíricos com alguma desenvoltura;

- há quem venda a dialética como apanágio para tudo, sobretudo exclu-siviza uma delas, em particular a materialista, como se fora dela não houvesse salvação;
- há quem abandone a teoria, e confunda prática com ativismo, substi-tuindo um fanatismo por outro;
- há quem interponha entre quantidade e qualidade dicotomia estanque, em vez de compreender como faces do mesmo todo (Brandão, 1982 e 1984; Demo, 1985b; Ezpeletta & Rockwell, 1989; Thiollent, 1986; Barbier, 1985; Gajardo, 1986).

Este rosário não teria fim. Mas, ao lado da crítica — para ser coerente —, é mister mostrar a face positiva de um tipo de ciência que tem o mérito formidável de querer elaborar sua própria consciência crítica, para começar com a autocrítica. Coerência fundamental esta, não só porque vislumbra ciência também como fenômeno social, não como algo desen-carnado, mas igualmente porque não descamba nas impunidades ardilo-sas do crítico sem prática ou do crítico sem diálogo (Luedke & André, 1986; Haguette, 1987).

Tal postura representa patrimônio substancial das Ciências Sociais críti-cas, porque passam a fazer parte de todo e qualquer processo emanci-patório: no início da emancipação está a atitude de pesquisa, questio-nadora, desafiadora para conhecer criticamente as condições objetivas e subjetivas da realidade, principalmente para compreender pobreza como injustiça social. A partir dessa consciência elaborada, passa-se a construir maneiras próprias de solução, que exercitam a cidadania dos atores no contexto das circunstâncias dadas e impostas. Conhecer para mudar, ainda que um não se reduza ao outro.

Embora simplificando as coisas, pode-se aventar que o desafio emanci-patório é o que deu origem ao projeto científico da sociedade, porque via na ciência um caminho promissor para superar as limitações objetivas e subjetivas da história. Ciências Sociais não seria apenas deleite intelectual, passatempo ilustre, mas oportunidade de instrumentar processos de formação de sociedades pelo menos mais toleráveis. Aliás, ao bom

senso isto seria de todo coerente: estuda-se Educação, para podermos educar melhor, não apenas para analisar fenômenos pedagógicos. Entre-tanto, há nesta expectativa uma frustração repetida, porquanto o produto mais consistente das Ciências Sociais não têm sido mudanças para me-lhor, persecução das utopias caras ao homem, mas instrumentação do controle social e da desmobilização, ou seja: ciência "neutralizada" a serviço da ordem vigente.

Todavia, é inegável na contramão que as Ciências Sociais podem ser alavanca notável na direção da emancipação social, dependendo isso em grande parte da competência formal e política do cientista social. Ao mesmo tempo, o tema da emancipação leva naturalmente a valorizar o horizonte educativo, geralmente muito envolvido com sociologia crítica em nossos tempos.

Algumas contribuições para a Educação

Ressaltaremos aqui tão-somente alguns tópicos mais evidentes em ter-mos de contribuições que a Sociologia crítica propõe à Educação. Entre as ditas Ciências Sociais, talvez se possa afirmar que duas estão mais próximas da Educação: Psicologia e Sociologia, sem com isto pretender diminuir a conexão com outras. No contexto nacional atual, é bastante discernível que a contribuição por parte da Sociologia é eminente, tornan-do-se em muitos círculos quase exclusiva nos temas principais de debate como Educação e Gramsci, Educação e a escola reprodutivista, a questão da Educação ligada a conteúdos críticos curriculares. Educação polí-tica etc.

Tomando-se tal referência, podemos colocar em foco alguns tópicos prin-cipais, aqui resumidos nas seguintes dimensões: educação política; edu-cação e participação (cidadania); educação transformadora; metodolo-gias alternativas; educação e comunicação social e educação e política social.

Educação Política

Por educação política toma-se, de modo geral, a perspectiva através da qual se obtém a maneira mais sólida de "valorizar" Educação na

sociedade. Para começar, define-se Educação como sendo intrinsecamente **ato e atitude política**, mais do que referência técnica ou relação de autoridade instrutiva.

Voltando a uma distinção anterior, da qualidade formal e política. Educação pode valorizar-se pela via formal, ou seja, como competência em termos de escolarização, instrução, informação, o que não deixa de apresentar sempre faceta relevante. Tal postura liga-se ao fenômeno da aprendizagem, na distinção clássica entre um agente que ensina e outro que aprende, estabelecendo-se entre os dois uma ambiência tipicamente técnica. Tende-se a marcar a competência do "professor" pela capacidade de instruir e informar, investindo-se nesta função através de instrumentações próprias: didática, planejamento curricular, atualizações, técnicas de integração social etc.

Sem desmerecer a importância desses componentes, que fazem parte da cena, educação política busca valorizar também outra dimensão, voltada para os fins da Educação, ou seja, a **formação** histórica do ator social capaz. A técnica é instrumento necessário, mas ocupa o lugar de meio, não de fim. Qualidade política é tão fundamental quanto qualidade formal, embora uma não se reduza à outra, nem se deduza da outra (Saviani, 1987; Oliveira & Duarte, 1986; Faria, 1986; Rodrigues, 1987).

Ao mesmo tempo, busca-se uma relativa resposta às tentativas constantes de pretender valorizar Educação pela sua inserção econômica, ou pela designação de "preparação de recursos humanos" para o desenvolvimento. Não parece difícil mostrar que Educação se relaciona obviamente com necessidades econômicas, pelo menos de modo indireto, mas seu impacto econômico é menos relevante que sua marca política. Tomando-se a referência da escola, parece evidente que aí não resolvemos propriamente questões econômicas, por exemplo, a pobreza material das crianças. De modo muito característico, educação básica inicial volta-se para a instrumentação política da sociedade e das pessoas, lançando mão de instrumentos técnicos, como a alfabetização e a instrução fundamental. Ou seja, volta-se ao combate da **pobreza política** tomando-se Educação como instrumentação substancial no trajeto de formação his-

tórica de um povo consciente e capaz de definir e de conduzir seus destinos (Demo, 1988b).

Entretanto, tal dimensão não se verifica apenas em "níveis" de ensino estereotipados, mas faria parte de todo ato e de toda atitude educativa, no sentido de voltar-se à ativação de **condições subjetivas** de intervenção na realidade histórica e física. Educação representa um dos móveis sociais mais aptos a trabalhar esta esfera da construção da competência política, aparecendo em todos os momentos onde possa ser discernida: na universidade (que não se reduz à reprodução de recursos humanos sofisticados), nos meios de comunicação (que não se bastam com informar/divertir), nos ditos "treinamentos" (que não se fecham apenas no "adestramento" instrumental) etc.

Educação adquire aí dimensão fundamental para sua definição como Ciência Social autônoma: a arte de motivar, através de um relacionamento fecundante e estimulante, o surgimento de dentro para fora do **sujeito social** consciente e atuante. Esta tarefa é mais visível na formação das novas gerações, mas em si perfaz fenômeno universal ao longo da vida de cada um, das sociedades e ao longo da história da humanidade. De um lado, aparece a missão de **repassar** o que as gerações vigentes amalharam ou detêm para as novas gerações, como patrimônio cultural, e de outro, aparece o desafio de colocar isto não como reprodução imitativa para as novas gerações, mas como móvel de superação histórica, rumo a futuros conquistáveis.

Todavia, na outra face, educação política também denota que, sendo fenômeno intrinsecamente político, seu norte não pode mecanicamente ser libertação. Como todo fenômeno dialético contém suas contradições, e uma delas está na constatação repetida da tendência reprodutiva, no quadro do relacionamento autoritário entre educadores e educandos, entre oligarquia e classes populares. Educação política coloca descoberta e desafio essenciais, mas isto não quer dizer que os cumpra automaticamente. Na tendência típica, Educação se faz pela via da imposição, da pré- formação das consciências, da exigência de obediência e servilismo, da manipulação dos educandos reduzidos a objeto.

Esta autocrítica é simplesmente essencial para chegarmos a pleitear maneiras alternativas de educar, que recuperem o signo de dentro para fora, motivando no educando o surgimento do sujeito social (Gadotti, 1980 e 1984).

Educação e Participação

Mais como decorrência da postura anterior, Educação facilmente descobre que um dos lugares eminentes de sua teoria e de sua prática está no interior dos movimentos sociais. Os próprios documentos legais insistem nesta parte, ligando Educação com **cidadania**.

Talvez se possa dizer que o conteúdo mais relevante desta relação está na descoberta de que o cerne da participação é Educação, se a compreendermos como arte maiêutica de motivar a construção própria do sujeito social. Com isto chegamos também a juntar Educação com **emancipação**. Em processos emancipatórios, a peça-chave é sempre o sujeito social que assim se entende e como tal realiza sua própria emancipação. Agentes externos são importantes, por vezes indispensáveis, mas são instrumentais. É o caso do Educador, frente ao educando. Na relação reprodutivo-autoritária, fabrica-se o "discípulo" para copiar e imitar; na relação crítico-constitutiva, emancipadora, motiva-se a formação do "novo mestre", capaz de dotar-se de projeto próprio de desenvolvimento (Demo, 1988c).

Não há como "substituir" a iniciativa própria de quem pretende emancipar-se. Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém **se** emancipe. Não se dispensa o "educador", mas este tem como papel essencial subsidiar, apoiar, instrumentar, motivar; nunca impor, decidir, comandar. Com isto. Educação aloja-se no interior do que chamamos muitas vezes de **planejamento participativo**, caracterizado como aquele processo que começa pela **tomada de consciência crítica**, evolui para a formulação de **projeto próprio de enfrentamento dos problemas conscientizados**, e sublima-se no reconhecimento da necessidade de **organizar-se de modo competente**. Tudo começa com a descoberta própria, consciente das condições concretas de existência e das circunstâncias que nos cercam, ou, em outra linguagem, com a **leitura crítica**

da realidade. Mais que superar o analfabetismo literal, é fundamental superar o analfabetismo político, que é a marca da massa de manobra. Tomando consciência crítica disso, principia o primeiro passo para a constituição do sujeito social, que, de objeto das definições impostas de fora para dentro, passa a querer definir-se. Descobre, entre outras coisas, que pobreza não é um dado encontrado, uma sina, um mau jeito, uma vontade divina, mas resultado forjado no contexto de uma história concreta, portanto, uma injustiça social (Vianna, 1986).

Reconhecendo-se vítima de circunstâncias históricas impostas, o sujeito social descobre ademais que possíveis soluções não são dadas, doadas, permitidas e muito menos impingidas, mas precisam ser construídas por ele mesmo. No enfrentamento da pobreza, o que há de mais insubstituível é a atuação do próprio pobre, que não dispensa todos os tipos de apoio, inclusive do **educador popular**. Urge, pois, construir projeto próprio de enfrentamento dos problemas criticamente conscientizados, passando da teoria para a prática. Com isto, descobre-se também que é fundamental plantar a **cidadania organizada**, porque é a cidadania competente (Buffa et al, 1987; Bordenave, 1985; Dallari, 1984; Roio, 1986).

Educação perpassa todo esse processo, e de certa forma perfaz sua alma. O educador popular não tem como função "capitanear" as coisas, decidir pelos outros, antecipar-se às iniciativas dos populares. Sua função é de "educador" **stricto sensu**, ou seja, motivador insinuante. Com isto podemos colocar melhor a questão **comunitária** no contexto da Educação, porque comunidade deixa de representar o lugar preferencial de assistências pobres para os pobres, passando a representar o lugar próprio da organização da cidadania consciente e produtiva. Participação comunitária é o nome que se pode dar ao **controle democrático** organizado pelas bases, de baixo para cima, o que exige sujeitos sociais plenos no exercício de sua cidadania. E este é o signo mais próprio dos movimentos sociais de base: conquista emancipatória e organizada que frutifica sobretudo na competência histórica de controlar democraticamente o Estado e as oligarquias.

O desafio mais notável — e aí aparece educação em cheio — está em arremessar todas as forças no sentido de preservar e cultivar a

emancipação contra os riscos de manipulação de fora para dentro. O Estado aprecia usar a "participação comunitária" como instrumento de manobra das necessidades básicas de populações muito carentes, retirando com a direita as migalhas que doam com a esquerda. Para tanto, comparece o aparato por vezes sofisticado da política social: em linguagem atraente promete-se combate à pobreza, gestão democrática, prioridade comunitária etc, mas na prática forja-se o atrelamento subserviente, com vista a evitar o cidadão crítico, que cobra, reivindica, pressiona, e a sedimentar o pedinte submisso (Giroux, 1986 e 1987; Stein, 1987; Freitas, 1989; Baudelot & Establet, 1986; D'Ávila, 1985; Silva, 1987).

O papel do educador popular será formular com toda clareza possível esta autocrítica, para, a seguir, investir na emancipação popular, em cujo contexto não aparece na cena, mas no bastidor. Isto exige modéstia fecunda, a mesma grandeza dos pais que sabem sair de cena, para que o filho tome seu rumo. Mais que isto, é fundamental também colocar, ao lado das virtudes, os limites do horizonte político-participativo. Emancipação nunca se esgota do lado político, porque o lado econômico é também sua parte integrante. Assim, a par do sujeito social consciente e organizado, é mister comparecer o sujeito produtivo e trabalhador, o que leva a reconhecer a importância essencial da **cidadania produtiva**, que junta, num todo, participação e produção/trabalho. Aos educadores nem sempre esta exigência aparece de modo adequado, sendo mais freqüente a propensão a bastar-se com ativismos políticos. Educação que apenas educa, nunca educou nada! O educador crítico e criativo sabe, ao mesmo tempo, valorizar no devido diapasão seu metier, e circunscrever seus limites, para descobrir que é um dos atores entre outros.

Assim, faz parte da qualidade política dos movimentos sociais não somente organização, movimento como tal, ideologia de luta etc, mas igualmente o modo próprio de produzir, trabalhar, construir, subsistir. Nada do que é importante na sociedade passa ao largo da infra-estrutura econômica, por mais que esta nunca determine tudo, nem em última instância. Dificilmente um educador popular preocupa-se com a **auto-sustentação** das associações, mas se tivesse noção mais interdisciplinar e globalizante de educação perceberia que associação que não se auto-sustenta, é farsa, pois nega um dos lados essenciais da emancipação.

Educação Transformadora

Em termos de sociologia crítica, certamente o tópico mais à vista em educação é sua visão de transformação social, em especial ancorada nos escritos de Gramsci. É voz corrente o conceito de "educação transformadora", o que já se torna um problema de banalização, porquanto não existe, — quase sempre — ligação coerente entre teoria e prática (Gramsci, 1978 e 1972; Coutinho, 1981).

De um lado, busca-se superar a visão estreita da postura reprodutivista, embasada na percepção monolítica de poder, já não dialética. Na dialética do poder descobre-se que, sendo sua tendência perpetuar-se na história quando visto de cima para baixo, provoca neste mesmo movimento o contrapoder, de baixo para cima. Assim, se, de um lado, poder significa estratégia de preservação da ordem vigente, que em tudo busca reproduzir-se, de outro lado significa a provocação constante sobre o despossuído de voltar-se contra a situação vigente, rumo a mudanças possíveis. Mudança real provém dos marginalizados.

Por outra, busca-se caracterizar caminhos factíveis de superação histórica, delineando aí o papel da educação, que, então, aparece como "transformadora" sob inspiração gramsciana. Deixando de lado aprofundamentos maiores, tomamos aqui apenas o conceito de **contra-ideologia**, porque pode propor dimensão dialética apropriada da questão. No quadro da discussão anterior, educação pode dirigir-se à formação do sujeito social em sentido emancipatório. Um dos pontos fundamentais desse processo é a formação da consciência crítica própria que frutifica em projeto próprio. Faz parte desse projeto próprio — se é de mudança profunda — a formulação da contra-ideologia, como estratégia de inversão da relação de poder. Os destituídos pelo poder vigente necessitam de sua própria estratégia de poder, para construírem uma contraposição competente. Revoluções precisam de sua própria ideologia, na qual aparecem não somente as grandes utopias que movem as massas, mas sobretudo as estratégias de confronto, com vista a colocar sob controle dos marginalizados a situação histórica (Cury, 1986; Ribeiro, 1984; Mello, 1986).

Esta visão dialética da história e do poder é normalmente menos valorizada pelos educadores, do que o prestígio gramsciano conferido ao intelectual que, finalmente, se reconhece peça essencial da transformação histórica. Aí aparece o conceito de **intelectual orgânico**, que todo educador imagina ser, à imagem e semelhança de Gramsci. De fato, cabe tal valorização, pois do lado das condições subjetivas para transformações históricas, é mister a construção da respectiva ideologia, e isto tem dono; o intelectual é a figura-chave da formulação ideológica, compreendida também na sua face positiva, estratégica de fundamentação científica de caminhos de mudança, a par de justificação de utopias idéias-força. Um dos produtos dessa atuação marcante será precisamente a "contra-ideologia". Se quisermos exemplo nacional à mão, temos no PT (Partido dos Trabalhadores) — um partido que quer organizar sobretudo os trabalhadores marginalizados — o concurso vasto de intelectuais que se dispõem a trabalhar pela mesma causa, muitas vezes com dedicação, heroísmo e práticas notáveis.

Todavia, a educação transformadora tem servido muito mais a banalizações recorrentes, do que a práticas convincentes, de modo geral. Caberia dizer:

- educador não "nasce" intelectual orgânico; pode tornar-se à custa de intensa autocrítica e sobretudo de prática coerente, com respectivos riscos e desafios;
- transformar é verbo que pede mais que educação, principalmente quando se encontra em contexto do materialismo histórico; imaginar que ações políticas sozinhas bastem para fazer a revolução, é viver hegelianamente de condições subjetivas;
- a dialética do poder há de lembrar sempre que o poder que buscamos também gesta seu contrapoder, a menos que nos refugiemos na dialética não-antagônica; ou seja, se a nossa contra-ideologia um dia virar ideologia dominante, provocará sua contra-ideologia também, porque a história continua;
- extermina-se a educação transformadora, se permanecer apenas dis-

curso político de esquerda, recaindo na armadilha da crítica radical sem prática; grande parte dos educadores que se dizem transformadores apenas "falam" de transformação;

- dentro do sistema escolar vigente da escola pública é tanto mais difícil acenar com educação transformadora, porque o educador público ainda não elaborou suficientemente sua própria cidadania; urge também transformá-lo.

Assim, pode-se afirmar que, com a mesma pressa e subserviência com que "engolimos" a educação reprodutivista, estamos "engolindo" a educação transformadora, por mais que contenha dimensões essenciais da prática pedagógica. O mínimo que se poderia dizer é que o desafio da educação transformadora, além de correto e urgente, coloca necessidade de revisão radical da formação do próprio educador, para não banalizar questão tão vital. Competência técnica e política é algo substancial. Educação transformadora tem provocado mais atração, surpresa e mesmo entusiasmo, do que aprofundamentos teóricos e práticos convenientes. Basta lembrar a leviandade com que se toma o conceito de transformação, já rebaixado a rótulo meramente discursivo, sem noção de suas implicações infra-estruturais, para dizer o mínimo (Libâneo, 1986).

Entretanto, a educação transformadora, uma vez bem colocada, só faz sentido se por ela compreendermos estratégia essencial de enfrentamento da pobreza política da população, em dimensão interdisciplinar. Na prática, educação tem como tarefa **formar agentes de mudança**. Embora mudança jamais seja apenas questão de educação, esta é componente central no lado das condições subjetivas. Isto é tanto mais relevante, quando se constata facilmente que instituições ditas educativas — a começar pelas universidades — se alocam entre as mais conservadoras da sociedade. De casas da criatividade na teoria, passaram na prática a casas da resistência, talvez da mediocridade, e muitas vezes da imbecilização (Severino, 1986).

Metodologias Alternativas

Em Ciências Sociais, são os educadores quem mais empurram esta idéia.

partindo do princípio de que conhecer e mudar, embora constituindo facetas próprias, são no fundo o mesmo fenômeno. A separação é artificial, elitista, e serve sistematicamente a finalidades conservadoras.

A **pesquisa participante** — e a ela anexamos a pesquisa-ação, sem maiores discussões — parte da crítica correta de que a realidade subsumida nos métodos tradicionais dominantes (positivismo, empirismo etc.) não representa a totalidade da realidade, e geralmente sequer a parte principal. Dimensões tão fundamentais como participação, educação, identidade cultural não são captáveis de maneira mensurada, mas não deixam de constituir horizontes essenciais.

A neutralidade científica é truque tendencioso para encobrir ideologias escusas, não escapando de ser uma posição explícita ou camuflada. Refugiar-se na mera teoria, na simples análise, na observação distanciada não é colocar-se em posição favorável para fazer ciência, mas cair no artilho da "prática teórica", funcional à ordem vigente. Faz-se, aí, um tipo de ciência, não a ciência. Reduzindo-se apenas a questões formais, pretensamente neutras, não nos distanciamos dos fins, mas assumimos outros, tornando nossos compromissos *a priori* inomináveis. Imaginar-se isento é maneira de marcar posição, porque ninguém pode sair de sua própria pele, para observar-se de fora. Somos ideológicos de todas as maneiras, porque somos seres sociais históricos, marcados pelo espaço e pelo tempo. Também ou sobretudo somos ideológicos quando negamos ter qualquer ideologia.

Pesquisa participante assume o compromisso de unir teoria e prática, em contexto de participação explícita, conjugando os papéis dos agentes externos (cientista, pesquisador, técnico, professor etc.) e dos agentes internos (comunitários), e aceitando o desafio ideológico (contra-ideológico), que repercute na fundamentação científica de projetos de mudança organizada. São trabalhadas condições objetivas e subjetivas, cabendo à educação movimentar sobretudo as subjetivas, na linha da formação do sujeito social. A comunidade não pode ser reduzida a objeto de pesquisa, e, sob o signo da participação, busca-se um conhecimento consorciado.

Este tipo de pesquisa, que jamais pode ser isolado de outros, inclusive de levantamentos empíricos e quantificações cabíveis, coloca exigências científicas ainda mais rigorosas, porque, além de pretender conhecer bem a realidade, ainda quer intervir nela de modo profundo e decisivo. Unir, pesquisar e participar é obra difícil, que demanda muito tempo e se insere no fundo em projeto de vida a longo prazo. Não vale recair em banalizações da rejeição incompetente de qualquer método (como se fosse possível não possuir qualquer noção de como fazer), ou da lógica (como se fosse algo espúrio diante da dialética), ou da sistematização cuidadosa dos dados e depoimentos (como se bagunça fosse condição de criatividade) (Demo, 1985b).

A **avaliação qualitativa** encerra a proposta de cultivar, sem exclusivismos, dimensões qualitativas da realidade social, em particular da esfera educativo-participativa, tomando-se em conta a questão dos conteúdos e fins. Quer saber até que ponto, por exemplo, se poderia garantir que na escola de fato se gesta cidadania: como seria possível avaliar isto, que condições seriam necessárias, de que fatores depende...

Em particular, perscruta a dimensão da qualidade política, tendo em vista nosso vazio metodológico, geralmente apenas capacitado a expressar-se no campo formal-quantitativo. Mais concretamente, debruça-se sobre a aferição da pobreza política de nossas associações, de nossas escolas e universidades, de nossas instituições democráticas, e assim por diante. No fundo, gostaria de saber, se emancipação é necessária, até que ponto existe, como poderia existir, o que falta para que exista. quem a motiva, quem a atrapalha etc...

Como a pesquisa participante, avaliação qualitativa é factível em termos incipientes apenas em pequenos grupos, onde o fenômeno da discussão crítica conjunta é viável. Embora seja sempre possível ensaiar aproximações de todas as ordens, *stricto sensu* são metodologias que fogem dos grandes números, para cultivar a intensidade do relacionamento direto. O sentido fundamental de não separar sujeito de objeto, porque todos são sujeitos, exige trabalho educativo corpo-a-corpo (Demo, 1987).

Isto talvez se torne ainda mais visível no que se tem chamado de **avalia-**

ção emancipadora, em particular voltada para processos avaliativos inspirados na libertação contra a manipulação e na gestação do sujeito autônomo social. Muitas vezes direcionada para a questão curricular, busca compor o contexto de uma escola da vida, capaz de instrumentar a cidadania popular de modo efetivo. Consciência crítica e capacidade organizada de agir são componentes do mesmo processo e pilares da emancipação. Certamente, é importante nunca esquecer que emancipação ultrapassa a dimensão educativa (Saul, 1988; Trivinos, 1987). O povo não pode sobreviver apenas com "teatro político", "arte comprometida", "leitura crítica da realidade" e assim por diante. Educação é tão insubstituível, quanto não substitui outras dimensões da realidade histórica.

Educação e Comunicação Social

Reportando-nos à Escola de Frankfurt, uma de suas perspectivas mais ricas está no horizonte cultural da educação, em particular na crítica à indústria cultural. É fundamental tal visão, até para não incorrerem de partida em supervalorizações formais já superadas (Bastos, 1988; Schaefer & Schaller, 1982; Enzensberger, 1978; Freitag, 1987; Adorno/Horkheimer, 1985).

O contexto moderno da comunicação social tem trazido conseqüências radicais para a Educação, a começar pela função desvanecente da escola. Esta ainda cumpre função essencial de socialização do saber sistematizado, nem que seja apenas ler e escrever, mas isto já não tem a importância de outros tempos. Se pudéssemos falar de "influência educativa", esta é veiculada mais e melhor pela comunicação social, sobretudo pela televisão, do que por aulas (Cohn, 1978).

Programas infantis, veiculados com competência formal, dentro das técnicas mais modernas de comunicação, "fazem a cabeça" das crianças mais do que a própria família, e certamente mais do que a escola. Principalmente, é preciso ver que o acesso à informação passa hoje por aí, menos pela transmissão estereotipada escolar, o que tem trazido outras conseqüências ao conceito de analfabetismo. E menos grave não saber ler ou escrever, do que não ser "informado", mesmo não sabendo ler

e escrever. O voto do analfabeto — à parte as politicagens possíveis — encontra nisto alguma base, porque a pessoa pode informar-se sobre os candidatos eleitorais vendo e ouvindo, sem ler e escrever. O grave é o **analfabetismo político**, que já não se caracteriza tanto pela ignorância da lecto-escritura, como pela manipulação via informação. Cada vez mais vivemos numa sociedade pervadida pela informação eletrônica. Cada vez menos existe a chance de não estar informado. O fenômeno central é a informação manipulativa, que produz a imbecilização política (Chauí, 1987; Freitas, 1989).

Aí cabe a pergunta: os programas infantis propendem ao despertar da cidadania da criança, ou a imbecilizam através da manipulação da propaganda comercial, da seleção informativa tipo "moral e cívica", da impregnação dos "enlatados importados" da indústria cultural externa, da disseminação de "pão e circo" em troca da alienação coletiva? O mundo das novelas, dos telejornais, dos programas de diversão e passatempo etc. contém fortes ingredientes manipulativos da consciência popular, cuja influência nunca conseguimos aquilatar bem, até porque escapa a quantificações acessíveis, mas que é muito real.

O acesso à educação, compreendida como instrumentação da cidadania e disponibilidade da informação estratégica social, passa pelo "modelo" de comunicação social dominante. Se nos colocássemos como desiderato a longo prazo a formação de um povo capaz de elaborar e executar projeto próprio de desenvolvimento, o modelo de comunicação social é instrumentação das mais estratégicas. Nele é possível ver até que ponto somos penduricalho de outras culturas e economias, e até que ponto somos capazes de alma própria.

Não há democracia sem democratização da comunicação social, porque a emancipação do sujeito social depende em grande parte do acesso desimpedido à informação estratégica. Ler e escrever já é pouco, embora. nem por isso. se deva postergar. Se levarmos em conta que um dos conteúdos eminentes da educação é a **socialização do saber**, esta passa hoje em grande parte pela comunicação social democratizada. A assim dita indústria cultural, quando se aproxima de monopólios da consciência nacional, detém grande poder de fogo em termos de coibir

ou promover mudanças na direção dos grupos dominantes. Embora possa ser alavanca extraordinária de mobilização, além de instrumento fundamental da educação continuada, descamba facilmente em cultivo da pobreza política através da manipulação atraente e competente da informação estratégica: faz de versões, fatos, ou de fatos, versões; filtra apenas o que interessa ao grupo dominante; investe em ideologias conservadoras; comercializa tudo, inclusive a identidade cultural, e assim por diante. Refaz a condição de massa de manobra, mas sob outras circunstâncias, em particular sob o devaneio da diversão eletrônica (Freitag, 1987; Coelho, 1981).

A sociologia crítica tem vituperado com insistência esta face do mundo moderno e já totalmente irreversível, sobretudo levando-se em conta a potencialidade evidente que a comunicação social detém em termos educativos e culturais. Bastaria falar em **educação continuada**, para se ter uma idéia de sua relevância decisiva, ao lado do enfrentamento do analfabetismo adulto, da oferta mais ampla de supletivo para populações muito numerosas, do reforço estratégico à escola formal, e assim por diante. De modo especial, a **crítica** como tal relaciona-se hoje diretamente com a comunicação social, seja porque, de um lado, pode aí alimentar-se fortemente, à medida que promove a formação do sujeito social, seja porque, de outro lado, pode aí ocorrer fantástico analfabetismo político, via colonização das consciências e do saber (Mattelart et al, 1987; Canciani, 1983; CIESPAL, 1983).

A ciência usual não tem instrumentos para avaliar a influência dos meios de comunicação — até que ponto os "enlatados" americanos para programas infantis "fazem a cabeça das crianças" —, mas isto não serve de argumento para minimizar sua força e agressividade (Bastos, 1988).

Educação e Política Social

Política social está sob suspeição sistemática em nossas sociedades, porque representa o engodo bem feito e sempre sustentado pelos cientistas sociais de fazer promessas inverossímeis, para, por trás delas, praticar controle social e desmobilização. Este resultado decorre já de todas as ofertas assistencialistas, paternalistas e compensatórias, que, através

de doações conjunturais enganosas, encobrem problemas estruturais que exigem outras vias de solução (Faleiros, 1986; Demo, 1988c; Bourdieu & Passeron, 1975).

Entretanto, a relação entre educação e política social coloca questão relevante em vários sentidos atuais:

- em primeiro lugar, lembra a necessária interdisciplinaridade da educação, dentro de visão de totalidade: nada do que é importante na sociedade é apenas questão de educação; além da relação clássica com a dita infra-estrutura (sem determinismo), é fundamental perceber que os educandos representam um todo em termos de necessidades humanas básicas, em cujo seio Educação aporta um tipo de contribuição substancial; o mínimo que daí decorre é a imprescindível revisão da formação profissional do educador, hoje encerrado no universo tacanho das pedagogias de segunda mão;
- em segundo lugar, aparece sempre o desafio da relação com pobreza, no contexto da **equalização de oportunidades**; educação não apresenta móvel importante para enfrentar a pobreza sócio-econômica, mas é insubstituível no enfrentamento da pobreza política; aí se torna instrumento decisivo de equalização de oportunidades, sobretudo naquela parte universalizável, senão por outras razões, já porque passa a ser uma das únicas políticas com condições de alcance geral; com isto valoriza-se sobremaneira a dita educação básica, entendida como instrumentação comum da cidadania popular;
- na mesma linha, emerge a relevância da escola pública, porque é o instrumento mais apto ao intento de equalização de oportunidades como direito de todos; é claro que escola pública de qualidade depende menos do Estado, do que do controle democrático popular organizado, mas aí temos um argumento cogente para sua defesa;
- um passo mais além nos conduz a aceitar a idéia de que educação só teria a ganhar se fosse concebida no quadro da política social para a infância e a adolescência, evitando-se a compartimentação de ofertas e a disputa de donos; com isto obteríamos outro argumento

fundamental, que é o caráter intrinsecamente **preventivo** de tais políticas, ao lado de sua função própria **emancipatória**, do que decorre sua universalização desde o pré-escolar ao 1º Grau de todos os modos e de preferência até ao 2º Grau; em termos orçamentários esta postura é fundamental também, porque se desfaz de imediato a idéia de "gastos" em troca da idéia de "investimento" e mesmo de "poupança" (Werthein & Argumedo, 1985; Chahad & Cervíni, 1988; Assis, 1989; Carraher, 1988; Colombier et ai, 1989).

A teoria crítica trouxe contribuições relevantes, sobretudo na perspectiva de Offe, que admite o papel crescente do Estado na sociedade, com decorrentes oportunidades e riscos (Offe, 1984). Segundo ele, "as políticas sociais do Estado não têm outra função senão controlar o fluxo e refluxo da força de trabalho no mercado, a fim de atender plenamente às necessidades conjunturais e estruturais do capital privado" (Freitag, 1986, p. 102). Ainda assim, está no Estado — desde que devidamente controlado pela base organizada — a chance mais pública de equalização de oportunidades, através de políticas sociais preventivas e emancipatórias.

Decorre disso que as políticas sociais mais equalizadoras provenham da sociedade civil organizada, por exemplo, dos sindicatos e partidos, que não podem confundir-se com órgãos públicos. Assim, a escola pública deve ser mantida pelo Estado, mas sua qualidade está muito mais nas mãos dos movimentos sociais organizados. A participação comunitária não pode ser entendida como "liberação das obrigações do Estado", e muito menos como muleta de um Estado capenga, mas competência política organizada para fazer o Estado funcionar, a serviço do bem comum.

Ainda no contexto da política social, educação aloca-se na face político-participativa, não na face sócio-econômica, como muitas vezes se pretendeu afirmar. Educação é muito mais do que "preparação de recursos humanos", em cujo horizonte é variável do mercado de trabalho e aproxima-se de sua utilização instrucional-adestradora. Sua energia própria está na instrumentação da cidadania de base e guarda esta característica também na dita formação superior.

Para concluir

Ressaltamos aqui, de modo preliminar, algumas contribuições da sociologia crítica para a educação, na tentativa de circunstanciar muitas das discussões que dominam o cenário nacional. Sem desmerecer outras colaborações, sobretudo oriundas de outras Ciências Sociais, é visível que sociologia crítica tem sido manancial decisivo no quadro das lutas dos educadores por uma educação mais crítica, pela defesa da escola pública, pela revisão da formação profissional, pela superação de emperamentos curriculares, pela relevância política da formação educativa, pela colaboração com movimentos populares, sem falar do confronto com a indústria cultural.

Em que pesem todas as possíveis banalizações, talvez se possa afirmar que muitos dos avanços históricos dos educadores beberam dessa água e dela se nutrem, como inspiração da contra-ideologia e sedimentação do educador político, no contexto de uma sociedade destituída ainda de projeto próprio de desenvolvimento. Falta-nos qualidade formal e qualidade política, na população, mas também nos educadores. A luta por melhores condições profissionais apenas desvenda o véu de uma proposta mais ampla que pretende encaixar educação no âmago da formação política popular e mostrar que a equalização de oportunidades nunca se esgota apenas na educação, mas é impossível sem ela. Onde não há sujeitos sociais conscientes e organizados, não há desenvolvimento auto-gerido e auto-sustentado, não há projeto próprio de sociedade, não há democracia, não há Estado de direito.

Quanto à teoria crítica, continua sendo o patrimônio maior da sociologia crítica, mas seria acrítico indicá-la como imune a retoques, obviamente. Já apontávamos para o tropeço fácil de "formalizar" a prática, recaindo na crítica radical sem prática coerente, obstruindo a dialética antagônica por outras vias. Outra preocupação em Habermas é a formulação "idealizada" da comunidade comunicativa, que não parece levar em conta de modo suficiente o **ardil do poder**. O saber une-se muito mais facilmente ao poder, do que ao emancipar, como procurou demonstrar Foucault (Foucault, 1979; Freitag, 1986). Em Educação parece o caso: sabe-se muito mais do que se "quer" mudar, embora disso nunca decorra que

sabemos o suficiente. Também por trás da teoria comunicativa há um projeto de sociedade, que não se coaduna com a dureza diária das desigualdades sociais. A dialética antagônica diria que a "descomunicação" é tão ou mais possível que a comunicação. Democracia não é uma situação consensual, mas uma conquista processual, que precisa ser recuperada e reinventada a cada dia. Educação política prepara o homem para isso, não para consensos enganosos, que escondem artimanhas de repressão.

Bibliografia

- ADORNO; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ASSIS, O.Z.M. **Uma metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BASTOS, L. **A criança diante da TV: um desafio para os pais**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo 21, 1986.
- BAUMAN, Z. **Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.
- BIRNBAUM, N. **Toward a critical sociology**. London: Oxford Univ. Press, 1973.
- BOTTOMORE, T.B. **A sociologia como crítica social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- BRANDÃO, CR. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- . **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- . **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BUFFA, E. et ai. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- CANCLINI, N.G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARRAHER, T.N. (Org.) **Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CASTRO, CM. et ai. **A educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência**. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- CHAHAD, J.P.Z., CERVINI, R. (Org.) **Crise e infância no Brasil: o impacto das políticas de ajustamento econômico**. São Paulo: UNICEF/IPE-USP, 1988.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CIESPAL. **Comunicación popular educativa**. Lima, 1983.
- COELHO, T. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- COHN, G. (Org.) **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- COLOMBIER, C. et al. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- COUTINHO, C.N. **Gramsci**. Porto Alegre: LPM, 1981.
- CURY, C.R.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.
- DALLARI, D.A. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DÁVILA, J.L.P. **A crítica da escola capitalista em debate**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- . **Ciência, ideologia e poder**. São Paulo: Atlas, 1988a.
- . **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: Almed, 1985a.
- . **Intelectuais e vivaldinos: da crítica acritica**. São Paulo: Almed, 1982.
- . **Investigación participante: mito y realidad**. Buenos Ayres: Kapelus, 1985b.
- . **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989a.
- . **Participação e conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988c.
- . **Pesquisa educacional na América Latina e no Caribe: tentativa de síntese e de discussão crítica**. Santiago: OREALC/UNESCO, 1989b.
- DEMO, P. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1988b.
- ENZENSBERGER, H.M. **Elementos para uma teoria dos meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FALEIROS, V.P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FARIA, A.L.G. **Ideologia do livro didático**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERNANDEZ, A., SARRAMONA, J. **La educación: constantes y problemática actual**. Barcelona: CEAC, 1975.
- FERRAROTTI, F. **Uma sociologia alternativa: da sociologia como técnica de conformismo à sociologia crítica**. Porto: Afrontamento, 1972.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- . **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ; ROUANET, S.P. (Org.) **Habermas**. São Paulo: Ática, 1980.
- FREITAS, L. **A produção de ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.
- . **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.
- GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- GARRIDO, J.L.G. **Educación comparada: fundamentos y problemas.** Madri: Dykinson, 1982.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.
- . **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. **A formação dos intelectuais.** Lisboa: R. Xavier, 1972.
- . **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUADILLA, CG **Produccion y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa.** Caracas: Tropykos, 1987.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro. Zahar, 1982.
- . **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- . **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- . **Theorie des kommunikativen handelns.** Frankfurt: Suhrkamp, 1981. 2v.
- HAGUETTE; T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- JUERGEN Habermas: 60 anos. **Tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro, n. 98, jul. set. 1989.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1986.
- LOEWY, M **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Muenchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LOEWY, M. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LUEDKE, M., ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, K **Contribuição para a crítica da economia política** Lisboa: Estampa, 1973.
- MATTELART, A. et ai. **Cultura contra democracia? o audiovisual na época transnacional** São Paulo: Brasiliense. 1987
- MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1986.
- OFFE, K **Mudanças estruturais do Estado capitalista** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, BA, DUARTE, N. **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez, 1986.
- RAMA, G.W. (Comp). **Educación y sociedad en América Latina y ei Caribe.** Santiago: UNICEF. 1980
- RIBEIRO, ML S **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1984.
- RODRIGUES, N **Da mistificação da escola à escola necessária** São Paulo: Cortez, 1987
- ROIO, J.L dei **Movimentos populares no Brasil** São Paulo: Gfobal 1986
- ROUANET. SP. **Teoria crítica e psicanálise.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1982.

- RUSCONI, G.E. **Teoria crítica de la sociedad**. Barcelona: M. Roca, 1969.
- SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHAEFER, K.H., SCHALLER, K. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SEVERINO, A.J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SIEBENEICHLER, F.B. **Juergen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SILVA, W.A. **Cala-boca não morreu: a linguagem na pré-escola**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SLATER, P. **Origem e significado da Escola de Frankfurt: uma perspectiva marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SMART, B. **Sociologia, fenomenologia e análise marxista: uma discussão crítica da teoria e da prática de uma ciência da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- STEIN, S.A. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- THERBORN, G. **La escuela de Frankfurt**. Barcelona: Anagrama, 1972.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIVINOS, AN S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIANNA, I.O.A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.
- WERTHEIN, J., ARGUMEDO, M. (Org). **Educação e participação** Brasília: Philobiblion/IICA/MEC-SEPS, 1985.