

em
berto

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Tema:

**Contribuições das Ciências Humanas para a
Educação: a Sociologia**

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04/0366 — 70910 — Brasília-DF

Brasília
Ano IX
n.º 46
abril/
junho
1990

M E C

SUMÁRIO



ênfoque

A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os Temas e os Problemas de uma Tradição
Tomaz Tadeu da Silva 3

pontos de vista

A Sociologia Crítica e Educação — Contribuições das Ciências Sociais para a Educação
Pedro Demo 13

Durkheim e a Sociologia da Educação no Brasil
Fernando Correia Dias 33

A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/Início dos Anos 70: o Nascimento do Paradigma da Reprodução
Maria Alice Nogueira 49

A Pluralidade dos Mundos e das Condutas Sociais: a Contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação
Carlos Benedito Martins 59

Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições
Antonio Flávio Barbosa Moreira 73

resenhas

Educação, Tecnoocracia e Democratização
Maria de Lourdes Manzini 85

Educação, Saber, Produção em Marx e Engels
Maria Alice Nogueira 87

bibliografia

Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a Sociologia 89

painel

Congressos e Seminários
Livros e Periódicos
Notícias

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO ENTRE O FUNCIONALISMO E O PÓS-MODERNISMO: OS TEMAS E OS PROBLEMAS DE UMA TRADIÇÃO

Tomaz Tadeu da Silva*

A Sociologia da Educação é hoje um campo tão fluido e tão indeterminado que qualquer tentativa de apreender-lhe as principais perspectivas de análise e temas de pesquisa torna-se bastante difícil. Embora boa parte dos estudos e pesquisas em educação reivindique a utilização de alguma perspectiva sociológica, poucos pesquisadores, sobretudo no Brasil, realmente se identificam como fazendo Sociologia da Educação. Que campo científico, então, é este, ao mesmo tempo tão onipresente e tão pouco assumido como tal? É objetivo deste artigo traçar-lhe alguns dos contornos, mapear algumas de suas principais rotas, detectar seus temas de preferência, sem pretender descrever o desenvolvimento e a evolução da disciplina (para isto remetemos o leitor ao artigo de Maria Alice Nogueira, neste mesmo número do **Em Aberto** e a alguns dos artigos que aparecerão no número 3 da revista **Teoria & Educação**, especialmente dedicado ao tema Sociologia da Educação. Estaremos limitados aqui a uma síntese de como se apresenta a situação neste campo hoje.

Sociologia da Educação: uma ou várias?

Aquilo que hoje consideramos como sendo Sociologia da Educação está tão identificado com um referencial crítico dos arranjos sociais e educacionais existentes, principalmente no Brasil, que se torna difícil pensar que este nem sempre foi o paradigma dominante e que ainda não o é em países como os Estados Unidos, por exemplo. É muito difícil traçar-lhe a origem e a consolidação. Mas seja lá onde as situarmos, vamos encontrar uma disciplina acadêmica altamente envolvida numa aceitação

e numa justificação da ordem existente. Este é o caso, se remontamos sua fundação a Durkheim, por exemplo, que tinha uma avaliação altamente positiva da relação entre educação e sociedade. Ocorre o mesmo se preferirmos fazer coincidir sua institucionalização com o auge do predomínio do paradigma funcionalista em Sociologia nos Estados Unidos, cujos exemplos paradigmáticos são o ensaio de Parsons, **The School as a Social System: some of its function in American Society** e o livro de Dreeben, **On what is learned in school**.

E mesmo hoje ainda convivem, lado a lado, uma Sociologia da Educação extremamente cética com relação à ordem existente, baseada em geral em algum modelo marxista (mas não exclusivamente), e uma outra, ainda fortemente inspirada pelo paradigma funcionalista e baseada em metodologias de pesquisa declaradamente empiricistas, isto para não falarmos de perspectivas que rejeitam ao mesmo tempo uma e outra abordagem, como as Sociologias da Educação de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica. Para se ter uma idéia da distância entre estes dois principais modelos basta comparar, por exemplo, dois periódicos da área: o **British Journal of Sociology of Education** e o norte-americano **Sociology of Education**. Como disse um dos fundadores da "nova sociologia da educação", Michael Young, por ocasião de um Encontro Internacional de Sociologia da Educação, realizado alguns anos atrás no Rio de Janeiro, diante da apresentação de alguns dos trabalhos de pesquisadores norte-americanos: "Na Inglaterra dificilmente reconheceríamos isto como sendo Sociologia da Educação". Não por acaso, nos Estados Unidos, as principais contribuições ao que ficou sendo identificado como Sociologia da Educação de orientação mais crítica vieram de estudiosos de fora do campo da Sociologia da Educação institucionalizada (Bowles e Gintis, Apple, Giroux, Carnoy, Lewin).

De uma forma similar, quando se fala em Sociologia da Educação pensa-se imediatamente no estudo das grandes relações entre processos

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

† Comunicação pessoal

sociais amplos e resultados amplos dos processos educacionais, como, por exemplo, entre certas características da economia capitalista e a produção de desigualdades sociais via escolarização. Existem entretanto setores no campo da SE cuja preocupação principal e exclusiva não tem nada a ver com esses processos sociais mais gerais, mas com processos sociais produzidos no nível de pequenas unidades sociais, como a sala de aula, e seus efeitos neste nível, como o demonstra toda uma linha de estudos de inspiração interacionista ou fenomenológica, de resto muito presente na gênese da própria "nova sociologia da educação".

Isto mostra como é difícil falar de uma Sociologia da Educação. As diferenças entre os referenciais teóricos, os temas tratados e a orientação política são tão grandes, que talvez fosse mais correto falarmos de Sociologias da Educação, o que implicaria caracterizar cada uma destas perspectivas e discutir os problemas de pesquisa postos por cada uma dessas tradições. No âmbito mais modesto deste trabalho, entretanto, esta advertência serve apenas para situar o campo no qual estarei me movendo. No que se segue, estarei circunscrito àquela Sociologia da Educação que de certa forma se tornou dominante e que se caracteriza por uma perspectiva eminentemente crítica com relação aos arranjos sociais e educacionais existentes e por uma ênfase na busca de explicações causais situadas na ordem de processos sociais mais amplos e gerais. A descrição dos importantes temas de pesquisa e preocupação dessa tradição, tentada abaixo, servirá para tornar mais clara esta restrição.

Movendo-se no campo: as referências principais

Pode-se dizer que o grande tema desta Sociologia da Educação é o dos mecanismos pelos quais a Educação, ou mais concretamente, a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes. Este é o tema unificador desta tradição teórica e empírica, o fio de ligação entre estudos que, de resto, podem se mostrar bastante divergentes. Seria mesmo em torno deste tema que se poderia tentar uma definição da Sociologia da Educação hoje. Mas o que é mais importante é que os estudos que marcaram e delimitaram o campo da Sociologia da Educação nos últimos 20 anos centram-se em torno dessa proble-

mática: o **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado** de Althusser (1970), o **Schooling in Capitalist America** de Bowles e Gintis (1976), a **Reprodução** de Bourdieu e Passeron (1970), o **L'École Capitaliste en France** de Baudelot e Establet (1971), e o **Knowledge and Control** de Michael Young (1971), muitas vezes englobados sob o título, impróprio e depreciativo, de reprodutivistas. Naturalmente eles têm muita coisa a separá-los e são estas diferenças que nos vão permitir fazer um desdobramento deste tema geral.

Antes de entrar nessas diferenças, entretanto, é preciso mencionar uma outra característica que os une. De uma forma ou de outra, esses estudos fundadores postulam que a contribuição específica e decisiva da Educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências. É na preparação de tipos diferenciados de subjetividade, de acordo com as diferentes classes sociais, que a escola participa na formação e consolidação da ordem social. Para isto é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia (resguardadas as evidentes diferenças entre os diferentes estudos na definição deste conceito tão central, como veremos).

Mas para além desta problemática unificadora, há muitas diferenças conceituais metodológicas. Temos, por um lado, os ensaios declaradamente marxistas como os de Althusser, Bowles e Gintis, e Baudelot e Establet, para os quais a divisão social decisiva é aquela entre classes econômicas e para os quais o papel da escola consiste em preparar as pessoas para os diferentes papéis de trabalho nessa divisão. E por outro, o famoso estudo de Bourdieu e Passeron, para os quais a divisão social é centralmente mediada por um processo de reprodução cultural. Num outro eixo, temos de um lado esses quatro estudos mencionados, centrados nos mecanismos amplos de reprodução social via escola e os estudos da "nova sociologia da educação", preocupados em descrever as minúcias do funcionamento do currículo escolar e de seu papel na estruturação das desigualdades sociais. É para a descrição dos argumentos centrais de cada um desses estudos que nos voltamos agora, tentando fazer, através disso, um mapeamento mais preciso dos principais temas da SE.

A divisão capitalista do trabalho: ponto de partida e ponto de chegada

Nos três grandes estudos de inspiração marxista que estamos percorrendo (Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet) é a divisão da sociedade entre proprietários e não-proprietários, em conjunção com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e sua reprodução, o problema que necessita ser explicado, com ênfase para o papel da escola nesse processo. Da mesma forma, o papel específico da escola, para esses estudos, ignorando por enquanto suas diferenças, consiste em preparar técnica e subjetivamente as diferentes classes sociais para ocuparem seus devidos lugares naquelas divisões.

Em Althusser isto passa por uma teorização a respeito do papel do Estado na reprodução das classes sociais, através do conceito de Aparatos Ideológicos de Estado, e da atribuição de um lugar privilegiado para a instituição escolar nessa rede de instituições encarregadas de fornecer as condições ideológicas ideais para o processo de acumulação capitalista. A escola faz isto especificamente, quer preparando tecnicamente uma mão-de-obra adequada, quer formando subjetivamente as diferentes classes sociais, através da inculcação e transmissão diferenciada da ideologia — isto é, daquelas idéias, valores e formas de agir apropriadas a cada classe social. Como se sabe, Althusser não entra nos detalhes deste processo, contentando-se em mencioná-lo quase que apenas de passagem.²

A propósito da noção de ideologia, deve-se notar que a definição implícita que Althusser dá de ideologia na primeira parte de seu ensaio está em franca divergência com a definição mais elaborada que ele faz na segunda parte. Enquanto na primeira parte a ideologia é entendida vagamente como valores, atitudes, formas de agir. etc... na segunda parte a ideologia é formalmente definida como "uma representação" da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Isto é, convencionalmente a ideologia é pensada como uma representação falseada da realidade (das condições reais de existência). Mas o que Althusser está dizendo é que o falseamento fundamental é aquele que os homens fazem de sua relação com suas condições reais de existência. Ou seja, a relação real, não falseada, dos homens com as condições de existência é uma relação de dependência, de determinação do homem e de suas representações por aquelas condições. Mas na ideologia, os homens tendem a representar esta relação de determinação como uma relação de autonomia, de liberdade, e é nisto que se constitui o falseamento, não das condições de existência, mas da **relação** com essas condições.

Baudelot e Establet, praticamente retomando o modelo fornecido por Althusser, são mais explícitos a respeito do funcionamento do processo fundamental pelo qual a escola produz essas diferentes subjetividades. Eles fornecem alguns dos detalhes que faltam ao esquema de Althusser. Para eles, o sistema escolar está dividido em canais separados e incomunicáveis, segregados em termos de classe. Esses canais, através de currículos diferenciados — de um lado, constituído por um conhecimento de status superior para as classes dominantes e, de outro, por um conhecimento de segunda classe para as classes subordinadas — voltam a reproduzir as mesmas classes sociais existentes na entrada.

No modelo de Bowles e Gintis, embora a raiz das desigualdades escolares também esteja localizada na estrutura da economia capitalista, e aquelas contribuam para alimentar esta, reproduzindo assim sem cessar o circuito da reprodução (como em Althusser e como em Baudelot e Establet), é sobretudo a vivência de um contexto escolar que se constitui na imagem especular do contexto do local de trabalho (o mesmo tipo de relações sociais, uma forma similar de alienação, a mesma fragmentação e competição entre os diferentes grupos sociais) que produz o tipo de personalidade adequada às divisões existentes na produção capitalista e na hierarquia do local de trabalho. O esquema é praticamente o mesmo. Mas há uma declarada ênfase na experiência resultante de se viver num contexto como o das relações sociais na escola, em detrimento da importância da inculcação oral de mensagens ideológicas e da diferenciação social produzida via conteúdos cognitivos diferenciados. Há aqui uma ênfase nos aspectos práticos da ideologia (mas não se pode esquecer que Althusser já havia chamado a atenção para isso na sua famosa fórmula: "a ideologia tem uma existência material").

Podemos neste ponto questionar estes estudos quanto a uma possível e importante deficiência, cuja busca de superação, aliás, tem de certa forma moldado os estudos que se lhes seguiram desde então. Eles partilham a característica de concederem pouca atenção aos fatores que

Nessa concepção, pois, a ideologia não tem conteúdos, mas um único conteúdo. Isto remete para uma consideração diferente a respeito do papel da escola na transmissão da ideologia daquele que foi desenvolvido na primeira parte do famoso ensaio.

medeiam entre a estrutura social e econômica mais ampla e o contexto escolar para produzir os processos aí descritos. Não por acaso essas teorias têm sido acusadas de funcionalistas. De acordo com essas críticas, elas partiriam do axioma da existência de um requisito, uma demanda do sistema, como, por exemplo, a necessidade que tem o sistema de produção capitalista de uma mão-de-obra com certas características técnicas e atitudinais e de uma população em geral dócil e favorável e deduziriam disso a necessidade da existência de uma instituição como a escola que produza esse resultado. Não há, de acordo com essas críticas, uma consideração de como essas necessidades são produzidas, em primeiro lugar, nem uma descrição de quais são os mecanismos pelos quais essas necessidades e as ações realizadas para satisfazê-las se transmitem ao longo da cadeia de instituições, grupos e pessoas envolvidos ou, se quisermos, ao longo dos diferentes elementos da estrutura. Ou seja, dadas as necessidades do sistema, uma instituição tal como a escola só pode funcionar dessa forma. Ou, de forma inversa, a escola funciona assim **porque** o sistema assim o exige. Há pouco lugar aqui para uma consideração dos fatores que em algum ponto intermediário contribuem para produzir os resultados em questão.

Bourdieu e Passeron: os processos culturais em evidência

De uma forma ou de outra, para esses autores que enfatizam a determinação dos processos escolares pelas características da produção econômica capitalista, o papel da escola consiste em transmitir a ideologia dominante àqueles aos quais processa. Com Bourdieu e Passeron, temos uma descrição fundamentalmente diferente do processo de reprodução cultural e social. Para esses, a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes. Ela se limita, ao usar um código de transmissão cultural no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família, a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas

É naturalmente central nesse processo a transmissão da idéia de que essa exclusão não se dá por nenhum ato de imposição bruta e visível,

mas por incapacidade de alguns de vencer numa corrida meritocrática, a da carreira escolar, que é fundamentalmente justa e igualitária. O processo ideológico fundamental em ação é o de ocultação das reais relações de força que estão na base da imposição da definição de uma cultura particular como sendo "a" cultura. Excetuando-se isso, entretanto, não é impondo os valores da classe dominante que a escola chega a cumprir sua função. Ao contrário, seu êxito está exatamente na medida do êxito do processo de exclusão que ela realiza.

Podemos apenas imaginar como este processo de exclusão cultural acaba por contribuir para a reprodução das classes sociais, definidas como posições distintas no processo de produção, pois Bourdieu e Passeron nos dão poucas indicações a respeito disso. Sua ênfase está no processo e transmissão entre-gerações do capital cultural, vale dizer, no processo de reprodução cultural da classe **dominante**. Supõe-se que o fracasso das classes subordinadas em ter acesso ao capital cultural faz com que elas se resignem a ocupar os postos mais baixos da hierarquia social. Mas em virtude de um corte conceitual pelo qual a sociedade fica dividida em torno de **culturas** diferentes (a cultura dominante e a cultura dominada), pouco ficamos sabendo sobre o processo pelo qual se dá a aceitação de um papel subordinado na ordem social.

De qualquer forma, vemos presente, também aqui, o tema central da SE: o da reprodução das desigualdades fundamentais de uma sociedade de classes. A teorização da estrutura social é distinta, a descrição do papel da escola é diferente, mas o problema permanece o mesmo, o de explicar como se produz e reproduz a estrutura social e qual o papel da educação nesse processo. Mas ainda falta vermos como lidou com este problema uma outra corrente dentre aquelas fundadoras da atual SE.

A problematização do conhecimento escolar

Embora tenha tido muito pouca repercussão no Brasil, a corrente que ficou conhecida como "nova sociologia da educação" teve uma influência decisiva sobre o perfil que tem hoje a SE. O marco inicial dessa importante

abordagem é constituído pela publicação em 1971 do livro **Knowledge and Control**, organizado por Michael Young. Embora sua influência principal tenha se dado na Inglaterra, onde se iniciou, ela se estendeu depois a outros países, sobretudo aos Estados Unidos, e um pouco tardiamente, à França, através do trabalho de divulgação de J-C Forquin (1989).

Já muito se escreveu sobre as condições sociais de surgimento da "nova sociologia da educação", sobretudo sobre seu aspecto de reação à chamada "sociologia aritmética da educação" que se fazia então na Inglaterra e em outros países. Para o que nos interessa aqui, entretanto, importa destacar aquilo que a distingue fundamentalmente dos outros ensaios e estudos fundadores (para uma descrição mais detalhada ver o ensaio de Antonio Flávio Moreira neste mesmo número de **Em Aberto**). Embora acabe havendo mais tarde uma convergência e uma reacomodação entre essas diversas correntes, e é exatamente essa recombinação que vem a dar na atual SE, a NSE se distingue dos outros estudos centrais em importantes aspectos.

Em primeiro lugar, a NSE coloca no centro da análise sociológica da Educação a problematização dos currículos escolares. Em vez de tomar aquilo que é considerado como currículo escolar como um dos fatos aceitáveis da vida, um dado natural, a NSE coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido via escola. Aquela divisão e organização do conhecimento escolar que nos acostumamos a ver como natural constitui o resultado de uma sedimentação temporal ao longo da qual houve conflitos e lutas em torno da definição que devia ser adotada. Ao contrário das outras orientações, nas quais o que é central é o processo de estratificação social, aqui o processo fundamental a ser examinado é o da estratificação do conhecimento escolar. Qual é a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares? Como essa hierarquia veio a ser estabelecida, através de quais processos de luta e negociação?

Metodologicamente, essas manifestações sociais da NSE, estão também um tanto distantes de nossos outros estudos centrais, embora partilhem uma mesma rejeição de certas suposições positivistas. Aqui o pano de

fundo teórico é o interacionismo simbólico e o da fenomenologia, com sua ênfase nos processos de construção social da realidade, e da negociação. Daí a importância que adquire o estudo dos processos de interação em sala de aula e dos processos pelos quais atores sociais tais como professores e alunos vivem uma realidade social que é construída e negociada na interação social. A implicação prática e política desta conceptualização teórica era de que a mudança educacional e social ficava bastante dependente do fato de alunos e professores (sobretudo esses últimos) compreenderem este processo de construção social e a forma pela qual ele contribuía para produzir identidades sociais dentro da sala de aula e da escola que levavam à desigualdade e à estratificação social.

Ironicamente, uma das promessas da NSE, a da análise pelo qual as disciplinas escolares vieram a se constituir socialmente não chegou a ser cumprida. Com sua ênfase demasiada nos processos de interação na sala de aula, a NSE mostrou-se incapaz de analisar os processos mais amplos pelos quais o conhecimento escolar se apresenta na configuração existente e não noutra, uma importante tarefa que parece começar a ser realizada por uma "história das disciplinas" (ver os importantes artigos de Chervel e de Goodson no número 2 de **Teoria & Educação**).

O legado dos fundadores e os temas centrais hoje

Apesar do desenvolvimento da SE nesses vinte anos que transcorreram desde o aparecimento desses estudos pioneiros, a problemática central continua fundamentalmente a mesma e mesmos são os temas sendo pesquisados. Numa espécie de síntese do que revisamos acima, poderíamos dizer que o paradigma da SE tal como estabelecido por aqueles ensaios gira em torno do papel da Educação na produção e reprodução de uma sociedade de classes. Este grande tema, por sua vez, desdobra-se nos temas do papel da ideologia nesse processo, da natureza do Estado capitalista e de sua participação central na institucionalização e continuação de um sistema educacional que mantém uma relação estreita com as exigências da produção capitalista, da contribuição decisiva da organização da distribuição do conhecimento escolar no processo de construção das desigualdades educacionais, da estreita relação entre

os processos de reprodução cultural e de reprodução social, da contribuição da escola para a reprodução da divisão social do trabalho.

Mas muitas das temáticas introduzidas pelos fundadores permanecem pouco desenvolvidas. Entre os temas cujo desenvolvimento ainda está para ser feito podemos listar o da relação entre uma teoria do Estado e a Educação, o da conexão entre os níveis micro e macrosociológico, o das conexões entre agência e estrutura, o das complexas relações entre ideologia e cultura, o das relações entre a divisão social do trabalho e Educação e, finalmente, o da questão das relações de gênero e de raça, sobre os quais me estendo um pouco mais no que se segue.

Um esboço de uma teoria do Estado que levasse em conta o papel da Educação estava evidentemente presente em pelo menos dois desses trabalhos, no de Bowles e Gintis e no de Althusser, sobretudo nesse último, mas de uma forma muito pouco desenvolvida. Em Althusser, por exemplo, isto não vai além da famosa fórmula dos aparelhos ideológicos de Estado, não entrando nunca na análise de todas as implicações do fato de a educação, em **todos os países**, ser **hoje totalmente** controlada pelo Estado.

A ausência de uma maior teorização sobre as conexões entre Estado e educação é tanto mais inexplicável quanto esta conexão é exatamente um dos fatos mais notáveis a respeito da educação moderna. Os educadores (e os sociólogos da educação?) talvez tenham estado demasiadamente envolvidos com o Estado para poderem teorizar com uma certa distância a esse respeito. Mas parece evidente que será muito difícil compreender o funcionamento da Educação, quanto menos transformá-la, sem uma teorização adequada do papel do Estado nesse processo. Algumas tentativas, como a de Dale (1988), por exemplo, podem servir de ponto de partida, mas é preciso muito mais.

Desde há muito a SE vem buscando superar uma aparente negligência dos primeiros e principais estudos em relação àquilo que acontece no interior da escola e das salas de aula. É o famoso problema da caixa-preta. De acordo com a avaliação que se faz daqueles estudos, eles deixaram de descrever e explicar as minúcias do cotidiano das escolas e das salas

de aula. É evidente que isto não se aplica à "nova sociologia da educação", que tinha como um de seus objetivos justamente explorar esses detalhes, mas é verdadeiro nos outros ensaios principais. Desde então muitas tentativas foram feitas de preenchimento dessa suposta lacuna.

Certamente não há dificuldade alguma na descrição dos eventos do cotidiano escolar e nem mesmo em encontrar algum tipo de explicação para essa ocorrência. As dificuldades começam quando a explicação pretendida se centra na busca da relação entre esses eventos e processos sociais mais amplos, tais como o da reprodução da estrutura social. É fácil de ver que esta dificuldade não existe para quem trata das relações entre a estrutura social mais ampla e os processos educacionais também mais amplos, tal como, por exemplo, o fizeram Baudelot e Establet ao analisarem o papel da divisão do **sistema** escolar francês na reprodução das classes sociais (o fato de terem para isso examinado os programas escolares das duas redes não prejudica o argumento: tratava-se, de qualquer forma, dos programas escolares das **redes**, não de **uma** sala de aula ou de **uma** escola). Mas isolar uma sala de aula ou escola, selecionar aí certos eventos e tentar fazer a partir daí uma ligação com processos tais como o da permanência da estratificação social tem-se constituído na grande busca a que se vêm dedicando muitos sociólogos da educação.

Uma dessas tentativas foi a realizada por Paul Willis, num estudo que se tornou um dos mais citados em SE desde sua publicação em 1977: *Learning to labour*. Embora não explicitamente planejado para buscar esta conexão entre processos micro e macrosociológicos e embora seja notável também por outras características, a pesquisa de Willis claramente tentava estabelecer uma conexão entre aqueles dois níveis. Nesse estudo, Willis procurou mostrar como involuntariamente, mas de forma decisiva, um grupo de adolescentes masculinos originários da classe operária e concluindo um ciclo da educação secundária, determinavam, através da rejeição dos valores escolares e do trabalho intelectual, seu próprio encaminhamento para o trabalho manual. O resultado final é naturalmente a reprodução da classe operária como classe operária e, como conseqüência, das relações sociais existentes. Mas o que interessa aqui é menos descrever os detalhes do estudo de Willis e mais fornecer

um exemplo de uma forma de solução dessa busca de articulação entre os níveis micro e macro de análise.

No caso de Willis, a seqüência do raciocínio que leva de um a outro nível pode ser descrita da seguinte forma. Primeiro, define-se o processo amplo cuja decifração está-se buscando. Neste exemplo, a reprodução social, que é definida como a permanência, entre uma geração e outra, na mesma classe social, ou como diz o próprio subtítulo da edição original do livro: "how working class kids get working class jobs" (isto parece evidente, mas a reprodução social poderia ser definida de alguma outra forma e, o que é mais importante, num nível ainda mais abstrato e "superior" — por exemplo, como o conjunto das relações sociais, políticas e econômicas **entre** as classes sociais). Com esta operação o nível macro é **trazido** para o nível micro por **definição**. Vê-se como é fácil a partir daí estabelecer a relação entre os dois níveis, que se torna, na verdade, uma falsa relação, pois, por definição, o nível macro (da forma como é definido) praticamente coincide com o nível micro. Isto é, a rejeição dos valores escolares por parte dos "rapazes" encaminha-os para empregos de classe operária (nível micro), resultado que Dor definição constitui exatamente o nível macro. Em outras palavras, temos aí um típico caso de raciocínio circular. Obviamente isto não invalida o estudo de Willis, de resto valioso sob muitos outros aspectos. E os processos que ele descreve certamente fazem parte do processo de reprodução social, mas não coincidem com ele. Todo o problema reside na ambição exagerada das pesquisas que buscam a tão ansiada articulação entre os dois níveis.

O erro reside essencialmente em tentar reduzir um processo amplo e complexo aos detalhes isolados de um evento qualquer da vida cotidiana. Nem se trata de um problema de generalização (como se apontou no caso de Willis, por exemplo), mas de conceptualização. A articulação apropriada entre amplos processos sociais e um conjunto qualquer de eventos da vida cotidiana não pode ser feita pela redução daqueles a estes, mas pela inscrição cuidadosamente realizada dos últimos nos primeiros. Evidentemente, o problema da articulação entre os níveis micro e macro não se reduz às questões aqui apontadas. Mas elas servem para dar uma idéia das dificuldades aí existentes. Seria já um grande

passo se pesquisadores e estudiosos (e principalmente estudantes) se sentissem desobrigados a dar conta, através de suas pesquisas, da totalidade da vida social.

Um tema correlato ao da articulação que acabamos de examinar é o das conexões entre agência e estrutura. Muitos dos estudos fundadores foram acusados de concederem demasiada importância aos aspectos estruturais da vida social, em detrimento da participação do agente na dinâmica social (o estudo de Althusser é o que melhor representaria essa orientação). Também aqui tem havido uma busca desesperada de articulação. Esta busca tem resultado na maioria das vezes no desenvolvimento de algum tipo de teoria da resistência, a forma geralmente encontrada para introduzir o papel do ator social nos processos de constituição da estrutura social.

Aqui, mais uma vez, o estudo de Willis tem sido apontado como um dos primeiros a fornecer os parâmetros que teriam possibilitado pensar essa operação e os elementos para o desenvolvimento de uma teoria da resistência em Educação. Mas, à parte o fato de que Willis não desenvolveu aí uma teoria da resistência, nem parece ter havido um tal desenvolvimento em estudos posteriores, esta tentativa de articulação agência estrutura tem permanecido amplamente problemática. Nesta direção, a tentativa provavelmente mais promissora é a realizada por Bourdieu através de seu conceito de *habitus* e do desenvolvimento de uma teoria da prática (ver Harker, 1990), mas paradoxalmente tem-se dado pouca importância no campo da Educação a esse aspecto da obra de Bourdieu. Devem ser mencionados também os estudos que tentam fazer uma conexão entre movimentos sociais e educação. Mas, em geral, os esforços no sentido de realizar essa conexão têm-se limitado a proclamar de forma romântica a importância do ator social sem que isso se traduza numa teorização adequada.

Nenhum outro conceito identifica tanto as novas orientações em SE e em educação de modo geral quanto o de **ideologia**, nisto equiparando-se apenas ao de reprodução social. Nestes últimos anos, buscou-se encontrar a ideologia em toda a parte dentro da Educação. Analisou-se a ideologia do livro didático e a ideologia das políticas educacionais, buscou-se a

Ideologia nos currículos escolares e nas mensagens e atos dos professores. A frase "a ideologia que perpassa...", onde o complemento do verbo poderia ser quase qualquer coisa tornou-se um dos clichês de maior circulação no campo educacional.

Entretanto, de forma paradoxal, numa época em que mais do que nunca presenciamos o reinado da ideologia, as análises em torno do conceito se desvaneceram. Parece que se aceitou a decretação (ideológica) do fim da história e do fim da ideologia. Mas a dificuldade das esquerdas de entenderem como os populismos de direita conseguem empolgar o imaginário popular mostram quão distantes estamos de ter esgotado uma análise de ideologia. O problema talvez esteja no fato de que nesses anos todos tenhamos nos detido nos aspectos menos importantes da ideologia, ao enfatizarmos a ideologia como uma fabricação das classes dominantes, em vez de nos concentrarmos no aproveitamento por parte das classes dominantes daqueles elementos de mistificação presentes na cultura popular (contando, nisto, com uma pequena ajuda daqueles que preferem santificá-la). Embora essa conexão entre cultura e ideologia tenha se realizado em outros campos das ciências sociais, ela foi pouco aproveitada no campo da Educação. A tão proclamada influência de Gramsci nas análises educacionais na realidade tem sido pouco efetivada. Suas lições sobre as conexões entre folclore, senso comum e ideologia estão longe de ter sido plenamente aproveitadas. A utilização do conceito de ideologia numa análise sociológica da Educação está longe de ter-se esgotado. O que precisamos é de uma revitalização e uma reorientação desse conceito, desenvolvendo sobretudo sua articulação com os aspectos culturais. Nisto o estudo de Willis já referido aponta algumas direções nas quais uma tal reorientação poderia ser tentada.

Ao não reduzir os aspectos reprodutivos do *milieu* cultural dos adolescentes de classe operária à ideologia recebida, Willis chama a atenção para a importância da capacidade de criação e reelaboração existente no próprio nível cultural. Mas ao mesmo tempo, Willis surpreende esse momento de criatividade e de elaboração como um momento não totalmente lúcido, um momento de mistificação e, ao fim e ao cabo, reprodutivo. Estamos longe daqui da nação imposta de ideologia que nos acostu-

mos a ver. É nesta direção que poderíamos retomar a utilização do conceito de ideologia.

Uma outra área que esteve quase sempre no centro da problemática central dos estudos fundadores, mas que também acabou por receber um tratamento inadequado, é a da relação entre Educação e trabalho. Nessas formulações, essa relação é apresentada quase sempre com a Educação constituindo o local apropriado para a preparação apropriada, técnica e atitudinal, da força de trabalho para a produção capitalista. Mas como tentei apontar em outros locais (Silva, 1988; Silva, mimeo), o estabelecimento da natureza precisa da conexão entre a divisão social do trabalho e a organização da Educação tem sido deixado um tanto de lado (constitui uma brilhante exceção o pouco valorizado ensaio de Poulantzas na Introdução de seu livro **As classes sociais no capitalismo de hoje**). Esta negligência deve-se sobretudo a uma certa resistência por parte dos analistas a se centrarem na natureza do trabalho capitalista, concentrando-se, em vez disso, no reino idealista e idealizado do educacional. Isto explica, por exemplo, porque praticamente não há estudos sobre desemprego, subemprego, sobre a escassa relação entre qualificação e remuneração, sobre a gama de qualificações, e a relação disso tudo com a educação. Fala-se muito, entretanto, sobre o "trabalho com princípio educativo", deixando-se de examinar, contudo, que trabalho é esse, em primeiro lugar. Há, obviamente, exceções mas no geral uma exploração mais profunda dessa relação fundamental ainda está para ser feita.

Finalmente, mas não de menor importância, nesta lista de temas e problemas centrais da SE está a questão das relações de raça e de gênero. Quase que totalmente ausentes da literatura pioneira, esses temas têm ganho uma importância crescente nos últimos anos. Mas, sobretudo no Brasil, apesar dos esforços importantes de algumas pesquisadoras e pesquisadores, esses temas estão longe de ganhar a importância que merecem, carregando um status inferior na hierarquia da pesquisa. Numa área fortemente dominada por uma análise de classes, geralmente de orientação marxista, há uma forte resistência contra a introdução de perspectivas que concedam uma igual importância às relações de raça e de gênero. Em geral quando se admite introduzir alguns fatores relacio-

nados a essas dinâmicas, isto se limita a procurar deduzi-las da dinâmica de classes.

Esta é uma situação tanto mais estranha se pensarmos na importância empírica que essas dinâmicas adquirem no Brasil. Quanto às relações de gênero, é um dado evidente que a educação é feita majoritariamente por um dos sexos, o feminino, sendo este, portanto, um fato central da constituição da Educação moderna, um fato a ser explicado e cujas implicações precisam ser exploradas. Numa época em que tanto se fala na volta do "ator", é inexplicável que um dos atores principais da cena educacional seja deixado de fora. Talvez ainda mais estranho é o fato de termos tão poucos estudos sobre as relações de raça no Brasil e suas conexões com a Educação. De novo, as exceções existem, mas sua raridade está em flagrante desproporção com a importância que tem o tema. Como acontece com outros temas de pesquisa, é muito possível que o estabelecimento de um status adequado para esses temas ainda dependa de muita luta por parte das pesquisadoras e pesquisadores com eles envolvidos. A própria reformulação do título dessas áreas possa talvez fazer parte dessa luta. Não seria "estudos sobre gênero" ou "estudos sobre relações de gênero", por exemplo, um nome melhor que "estudos sobre mulher e educação"? Obviamente, uma tal reformulação passa por considerações conceituais que não desejo levantar aqui. Em síntese, a situação é tal que a própria marginalização do tema deveria talvez ser submetida a um escrutínio analítico. Por que o campo da pesquisa em SE (e o da pesquisa em Educação em geral) é tão machista e tão racista?

O fim da história, o Pós-Modernismo e a Sociologia da Educação

Com a derrocada dos regimes do Leste Europeu, proclama-se o fim da história, marcado pelo triunfo do capitalismo. Em cima disso, embora com alguns anos de atraso em relação a seus símiles britânicos e norte-americanos, presenciamos, finalmente, no Brasil, o domínio da nova direita, aqui encarnada numa versão mais jovem de Ronald Reagan. No domínio mais propriamente simbólico e cultural, anuncia-se o fim da modernidade e a entrada no período da pós-modernidade. Declaram-se em crise as ciências sociais e os métodos tradicionalmente aceitos

de análise da realidade. Estamos em pleno reino da mistificação pós-moderna.

A Sociologia da Educação não poderia ter ficado de fora desta suposta "crise". Ao menos na versão que aqui tentei caracterizar, a Sociologia da Educação tem-se constituído numa disciplina com vocação eminentemente crítica, sendo esta vocação, inclusive, um de seus traços centrais. Mas repentinamente parece que essa crítica tinha estado centrada sobre um alvo errado: o das relações entre os pérfidos aspectos da Educação capitalista e a perversa organização da economia capitalista. Dizem-nos agora principalmente duas coisas. Por um lado, que afinal não há nada de perverso no capitalismo, coincidindo este tipo de organização econômica com a própria modernidade, com o próprio fim da história, com o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Por outro lado, somos advertidos de que tudo aquilo que havia de mais sólido em nossos referenciais de análise e em nosso mapeamento da realidade e da vida social desmanchou-se no ar. No reino do pós-moderno não há nenhuma dinâmica central, nenhuma estrutura fundamental a explicar o funcionamento global da vida social. O eixo da dinâmica social está em toda parte e em parte nenhuma. Nossos referenciais habituais, aí incluídos aqueles que nos acostumamos a desenvolver em SE — anunciam-nos sem aviso prévio — deixaram de ser válidos. Esses dois processos aparentam ser independentes, mas é impossível deixar de ver uma ligação entre o anúncio do triunfo do neoliberalismo e a proclamação do advento do pós-moderno.

Como fica a Sociologia da Educação nessa encruzilhada? É talvez a hora de se reafirmar sua vocação crítica e, por que não iluminista, modernista, começando por tentar desmanchar os nós mistificadores da onda neoliberal e da onda pós-modernista. A Sociologia da Educação, na versão que focalizamos neste trabalho, deve sua vitalidade e fecundidade à denúncia dos aspectos de injustiça e desigualdade constitutivos da sociedade em que vivemos. Apesar do proclamado triunfo do capitalismo e do neoliberalismo, esses aspectos estão longe de terem desaparecido. Na verdade, não estamos presenciando o triunfo do neoliberalismo e do capitalismo, mas de sua **ideologia**. É esta talvez uma oportunidade única para a Sociologia da Educação reafirmar sua vocação crítica, denun-

ciando a mistificação representada pela voga liberal e por este *dernier cri* ideológico travestido de vanguarda cultural que atende pelo nome de pós-modernismo. Essas mais recentes versões do véu ideológico apenas demonstram que a tarefa de uma Sociologia da Educação está longe de ter sido esgotada: é possível, ao contrário, que tenha apenas começado.

Bibliografia

- ALTHUSSER, L. Ideologie et appareils idéologiques d'État. **La Pensée**, Paris, n. 151, 1970.
- BAUDELOT, C; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970
- BOWLES, S ; GINTIS, H. **Schooling capitalist America**. Nova York: Basic Books, 1976.
- DALE, R. Educação e estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.
- DREEBEN, R. **On what is learned in school**. Reading: Addison-Wesley. 1968.
- FORQUIN, J.-C. **École et culture: le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelas: Editions Universitaire De Boeck. 1989.
- HARKER, R. Reprodução, habitus e educação. **Teoria & Educação**. n. 1. p.79-92, 1990.
- PARSONS, T. The school as a social system: some of its function in American society. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 29. p.297-318, Aut. 1959.
- POULANTZAS, N **As classes sociais no capitalismo de oje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SILVA, Tomaz T da **Divisão do trabalho, qualificação e educação**. [s.l.]: [s.n]. Mimeo.
- Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n 31. p 79-90. 1988 Reimpresso em SILVA, Tomaz T da (Org) Trabalho, educação e **prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, [19____].
- WILLIS, P. **Learning to labour. How working class kids get working class jobs**. Westmeal: Saxon House, 1977. (Edição brasileira: **Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução cultural**, Porto Alegre: Artes Médicas. [19____])•
- YOUNG, M. (Ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. Londres: Macmillan, 1971.

PONTOS DE VISTA

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-

* Técnico de Planejamento do IPEA.

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;

- **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 adiando 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 al, 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 antagônica, 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 antagônica 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 conseqüência 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 aparente. 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 exclusiviza uma delas, em particular a materialista, como se fora dela não houvesse salvação;
- há quem abandone a teoria, e confunda prática com ativismo, substituindo 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 desencarnado, mas igualmente porque não descamba nas impunidades ardilosas do crítico sem prática ou do crítico sem diálogo (Luedke & André, 1986; Haguette, 1987).

Tal postura representa patrimônio substancial das Ciências Sociais críticas, porque passam a fazer parte de todo e qualquer processo emancipatório: no início da emancipação está a atitude de pesquisa, questionadora, 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 emancipatório 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. Entretanto, há nesta expectativa uma frustração repetida, porquanto o produto mais consistente das Ciências Sociais não têm sido mudanças para melhor, 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 termos 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, tornando-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 política etc.

Tomando-se tal referência, podemos colocar em foco alguns tópicos principais, aqui resumidos nas seguintes dimensões: educação política; educação e participação (cidadania); educação transformadora; metodologias 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-construtiva, 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 arremontar 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 construir 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 autocritica 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; Cancüni, 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, TB. **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 ai. **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.

DURKHEIM E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL*

Fernando Correia Dias**

Introdução

Este texto objetiva lembrar os traços primordiais da concepção expressa por Emile Durkheim (1858-1917) a respeito da realidade educacional. Analisa como o tema se insere no conjunto da obra do sociólogo francês, e também as motivações que o levaram a cuidar do condicionamento social da Educação. Nesta parte, serão expostos os principais resultados de uma leitura crítica do livro **Educação e sociedade**, assim como se dará notícia do conteúdo e das circunstâncias do aparecimento dos dois outros livros sobre Educação, escritos pelo sociólogo em foco.

No tópico seguinte, centra-se a atenção sobre as marcantes influências durkheimianas no pensamento social brasileiro e, em particular, nas práticas educativas aqui vividas. Lembrar-se-ão desdobramentos realizados por discípulos de Durkheim, o uso das respectivas categorias analíticas como suporte para pesquisas e a presença das referidas idéias em salas de aula. Circunscreve-se a análise a essa influência, sem cogitar, a não ser de passagem, de outras correntes que hoje dominam o campo educacional brasileiro, e cuja detida consideração tornaria muito extenso o artigo.

No final, indaga-se sobre a atualidade da contribuição durkheimiana no Brasil de hoje.

* Versão escrita de palestra proferida a convite do Grupo Educação e Sociedade, da ANPOCS, na reunião de outubro de 1987. Atuou como debatedora a professora Aparecida Joly Gouveia.

** Pesquisador associado da UnB; bolsista do CNPq.

A iniciativa de suscitar semelhantes questões justifica-se duplamente: pela perceptível retomada do interesse intelectual pelo pensamento clássico, no mundo acadêmico das Ciências Sociais; e pelo fato de que muitos sociólogos estão se empenhando prioritariamente em compreender os processos educativos no Brasil. O método histórico de Durkheim, nesse terreno, aspecto geralmente desprezado pelos analistas, poderá, a nosso ver, indicar horizontes aos estudiosos brasileiros.

Este trabalho é deliberadamente informativo, com isso tentando abrir uma trilha para o próprio autor e colegas interessados no tema.

A questão educacional

Ao longo de intenso trabalho intelectual, por algumas décadas, Durkheim esforçou-se de modo notável para construir a especificidade sociológica e esclarecer os fundamentos sociais da educação. Além da cátedra e do livro, usou, para tanto, **L'Année Sociologique**, fundado em 1896, e em torno do qual se agruparam os discípulos que comporiam a Escola Francesa de Sociologia.

O contato com a biografia desse autor leva-nos, simultaneamente, a algumas convicções e a determinadas perplexidades quando se trata de entender o duplo percurso de educador e sociólogo por ele realizado.

É certo que se preparou, desde muito jovem, para o magistério. Orientando-se para a Filosofia, cursou a Escola Normal Superior de Paris, ali convivendo, entre mestres e colegas, com as mais brilhantes figuras da intelectualidade da época; preservou, entretanto, o espírito de rigor, a seriedade e uma oposição aberta à "atitude diletante", que percebia no mundo acadêmico. Ao brilho retórico e à busca obsessiva de originalidade, preferia a aplicação constante na procura do conhecimento exato da realidade¹.

¹ Para o estudo da formação intelectual do sociólogo, ver o livro de Alpert (1945).

A carreira docente foi contínua e ascensional. A primeira mensagem escrita, como educador, se encontra no discurso proferido, aos 25 anos de idade, no Liceu de Siens. Era ele o orador encarregado de saudar, em cerimônia de premiação, os ginasianos que mais se haviam destacado. Antes de transmitir seus conselhos aos jovens, discorre sobre o tema de interação dos "grandes homens", os de gênio, com os homens comuns. Contesta opinião elitista de Renan, para quem os primeiros "seriam a própria finalidade da humanidade". Durkheim acentua a importância da formação adequada e da difusa presença do homem comum como decorrência da natureza das relações sociais vigentes nas sociedades modernas.²

Entre 1887 e 1902, leciona Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordéus, época em que dedica considerável parte do tempo em formar mestres primários. Admitido como professor da Sorbonne, inicialmente como auxiliar do famoso educador Buisson e depois como efetivo, começou pela Ciência da Educação; só mais tarde ganhou a disciplina que lecionava o status também de ensino sociológico. Quando se fez a reforma do ensino francês (1902), encarregou-se de organizar um "estágio pedagógico teórico" na Universidade de Paris, destinado aos candidatos à agregação, degrau correspondente a substituto do cate-drático.

É fora de dúvida, do mesmo modo, que se ocupou, prioritariamente do aspecto institucional, isto é, da boa organização do sistema nacional de ensino na França. Verifica-se que atividade pedagógica e reflexão no plano da teoria se conjugavam na pessoa do sociólogo. O interesse que mantinha pela situação educacional do país derivava de diferentes fontes, relacionadas estas quer com sua formação intelectual, quer com as conjunturas políticas em que viveu. Decorria esse empenho do conhecimento histórico, que dominava, tanto da vida social francesa, como das idéias pedagógicas; de uma atitude crítica e, simultaneamente, aberta face à sociedade urbano-industrial nascente; do desejo de construir uma

² O texto de Durkheim, *Discours aux lycéens de sens* (pronunciado em 6 de agosto de 1883), foi descoberto por um professor da Duke University (Durham) em 1966, conforme Tiryakian (1967).

ética secular, fundada na razão e distante de qualquer legado religioso tradicional; da identificação cívica com a França republicana, a nação da III República, subseqüente à trama da derrota na guerra franco-prusiana, às agitações da Comuna e ao arbítrio do II Império.³

Apresentados tais fatos evidentes, pensemos nas singularidades — não isentas de contradição e estranheza — de que se revestem a obra educacional de Durkheim e a trajetória da respectiva influência.

Embora tenha se dedicado, como é patente, com a mesma intensidade, à Educação e à Sociologia, o certo é que os livros fundamentais de teoria, pesquisa pioneira e metodologia obscurecem o restante da produção intelectual durkheimiana, inclusive na área educacional. Pela ordem cronológica, estas são as obras consideradas mais relevantes, ressaltando-se que os demais livros são quase todos póstumos: **De la division du travail social (1893)**; **Les règles de la méthode sociologique (1895)**; **Le suicide (1897)** e **Les formes élémentaires de la vie religieuse (1912)**.

Alguns dos mais eminentes historiadores do pensamento sociológico ou intérpretes da obra de Durkheim omitem por completo qualquer referência às contribuições que ele ofereceu à Sociologia da Educação.⁴ Em contrapartida, existem, por parte de outros sociólogos, estudos preciosos para que se compreenda o sentido e a relevância dessa parte da produção intelectual do autor ora focalizado.

Consideramos o ensaio de Paul Fauconnet (1978), que serve de texto explicativo do livro **Educação e sociologia**. Estão ali interpretadas as idéias e as distinções básicas defendidas, nesse terreno, pelo autor do livro, tanto nos escritos publicados, como nos cursos ministrados e que se mantinham inéditos à época desse ensaio introdutório (1922). Chama-se especialmente a atenção para o prisma sociológico adotado nesses

³ Para informações biográficas e a contextualização histórica da obra de Durkheim, ver o excelente trabalho de Rodrigues (1988).

⁴ Por exemplo, Aron (1987).

estudos, e consistente no entendimento da Educação como fenômeno social, a ser examinado pelo processo positivo.

São de particular importância os textos que procuram correlacionar os temas pedagógicos com o restante da obra de Durkheim, especialmente onde ele exprime o modelo de sociedade que adota. Um pequeno livro de Giddens (1981) é ilustrativo dessa orientação crítica.⁵

Coube a discípulos próximos a Durkheim organizar seus livros póstumos — e explicá-los. Aqui aparece outra peculiaridade. O sociólogo não teve continuadores, pelo menos de modo imediato. "Os franceses foram agraciados com uma tradição: a do patriarca, do fundador que qualquer sociólogo francês venera de alguma forma, mesmo os que se lhe opõem", diz Viviane Isambert-Jamati. Acrescenta que houve um eclipse dos estudos sociológicos com a morte de Durkheim (1917) e de vários de seus discípulos, durante a I Guerra Mundial, inclusive o filho desse mestre, André, morto no campo de batalha. Nas décadas seguintes, estuda-se Educação, mas nem sempre pelo ângulo sociológico. O surto desse ramo da Sociologia, por pressão dos conflitos sociais concretos, só se dará a partir das décadas de 60 e 70 (Isambert-Jamati, 1986).

O mesmo raciocínio é exposto por Fernando de Azevedo, o principal discípulo brasileiro do sociólogo francês. Lembra o aparecimento tardio de uma Sociologia da Educação, quando outros setores sociológicos já se encontravam perfeitamente consolidados. Com um "pequeno e excelente livro" (**Educação e sociologia**) firma-se um ponto de partida para a disciplina (Azevedo [19 --]).

Antes de passarmos à análise dos três livros diretamente ligados à educação, iremos expor uma apreciação genérica sobre o significado dessa obra, entre as correntes da Sociologia da Educação.

Em escrito publicado pela primeira vez em 1963, Antônio Cândido distingue três linhas de pensamento, definidas em razão do ângulo de análise

⁵ Especialmente o capítulo **Autoridade moral e educação**, p. 46-58.

predominante: a filosófico-sociológica, a pedagógico-sociológica e a sociológica propriamente dita. Elucida o teor das manifestações em cada uma delas e conclui que a terceira tendência representa, nos melhores casos, uma espécie de confluência das anteriores, no sentido de "determinar, com o devido rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na estrutura da sociedade". Tal objetivo representa a superação, por um lado, do mero exercício especulativo e, por outro, do imediatismo interessado em aplicar o ponto de vista sociológico no aprimoramento do sistema escolar ou das relações entre a escola e a comunidade (Cândido, 1963).

De qualquer forma, o enfoque filosófico-sociológico, aquele de que são paradigmas Durkheim e Dewey, expressamente mencionados por Cândido, constitui, a despeito de qualquer limitação que se lhe possa atribuir, o ponto de partida para o exame sociológico da Educação, debruçando-se sobre o "caráter social do processo educativo, seu significado como sistema de valores sociais, sua relação com as concepções e teorias do homem" (Cândido, 1963, p. 7).

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, foi contemporâneo do sociólogo francês, porém, tendo alcançado longa vida, pôde acompanhar transformações sociais ainda mais profundas do que as verificadas no começo do século XX; em contato com esses fatos, pôde aprofundar suas convicções democráticas.

Cabem aqui duas observações a propósito do vínculo histórico entre os dois pensadores.

A primeira é a de que os trabalhos de Dewey despertaram a atenção de seu colega francês; **L'Année sociologique** registra alguns desses escritos. Como se sabe ainda, Durkheim lecionou um curso sobre o Pragmatismo, pouco antes de falecer; as exposições foram compiladas em livro, décadas depois, com base nas anotações dos alunos e graças à iniciativa de Armand Cuvillier.

Mauss tem, a esse respeito, lembrança de que Durkheim procurava situar-se e à sua própria filosofia face a autores como Bergson, William James, John Dewey, assim como outros pragmatistas americanos. Tinha em conta, sobretudo, a figura

de Dewey, "por quem possuía viva admiração" (Durkheim, 1955; Mauss, 1925)

Pode-se especular que dentre os motivos dessa aproximação intelectual, encontrava-se o mesmo modo de ver a ética social como processo essencialmente secular.

A outra observação se refere à coincidência de que os dois autores citados por Antônio Cândido hajam tido tão decisiva influência na renovação educacional que se processou no Brasil, durante as décadas de 20 e 30: nos tempos da Escola Nova.

Pela ordem cronológica, aparece o primeiro livro póstumo em 1922: **Educação e sociologia** (Durkheim, 1922, 1966). Além da já mencionada Introdução de Paul Fauconnet, o livro contém quatro capítulos (A educação — sua natureza e função; Natureza da Pedagogia e seus métodos; Pedagogia e Sociologia; A evolução e a função do ensino secundário na França) que foram redigidos em épocas diferentes. O texto "Pedagogia e Sociologia" aparecera, pela primeira vez, em 1903, na **Revue de Methaphysique et Morale**, n. 11, Os dois primeiros foram lições inaugurais na Sorbonne. O quarto capítulo é a aula inaugural do curso sobre o ensino secundário na França (texto de 1905). Somente em 1966 surge uma nova edição desse livro, naquele país, com prefácio de Maurice Debesse, professor da Sorbonne, que tinha sido aluno de Fauconnet.⁶

O primeiro capítulo divide-se nos seguintes tópicos: As definições de educação — exame crítico; Definição de educação; Conseqüência da definição precedente: caráter social da educação; A função do Estado em matéria de educação; Poder da educação e meios de seu exercício.

Procede o autor a sistemática análise crítica das concepções do processo educativo, formuladas principalmente por pensadores e filósofos moder-

⁶ A Escola Francesa de Sociologia apresenta muitos casos de "sucessão apostólica", sempre a partir de Durkheim, para usar uma interessante expressão divulgada por Albert (1945. p. 31). segundo o qual Renouvier pretendia ser "sucessor apostólico de Kant".

nos.⁷ Critica, às vezes, a abrangência das propostas; noutros casos, o pouco alcance ou o caráter subjetivo das formulações. O que há de comum nesses questionamentos é a negação do caráter individual desse processo (especialmente quanto a suas finalidades) e de uma natureza fixa e imutável, dotada de virtualidade à espera de se tornarem explícitas pela ação educativa.

Os sistemas educacionais, com a definição dos respectivos fins, são criados pela sociedade, não abstratamente, mas por sociedades concretas, historicamente determinadas. Constitui-se o homem e constitui-se o cidadão. Este último é moldado pelas expectativas dos diversos meios (representados por diferentes grupos sociais) em que se divide determinado povo. Durkheim multiplica os exemplos de exigências criadas pelas várias civilizações, desde a Antiguidade (tanto orientais como ocidentais) para integração dos indivíduos na vida social. No mundo moderno, a referência predominante é a moldura nacional.

Depois de "limpar o terreno", examinando os antecedentes, isto é, as concepções individualistas, o autor propõe sua definição própria:

"A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina" (Durkheim, 1978, p. 41).

Ressaltam dois aspectos: o da homogeneidade ("fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais") e o da diversidade de meios sociais (profissões, classes, grupos). Destaca, especialmente, os grupos profissionais. Como conseqüência da definição, propõe-se distinguir o "ser individual" — constituído dos estados mentais "que não

⁷ A edição americana **Education and sociology** faz um levantamento das "referências pedagógicas" em número de 26 (Durkheim, 1956).

se relacionam senão conosco mesmos" — e o "ser social" — que engloba "as crenças religiosas e as práticas morais, as tradições nacionais e profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie (Durkheim, 1978, p. 82-83). A Educação se presta a constituir esse segundo ser em cada um de nós.

O segundo capítulo é dedicado a estabelecer claras distinções entre conceitos usuais nessa matéria. Assim, Educação, enquanto ação exercida por pais e mestres junto às crianças, diferencia-se da Pedagogia, consistente esta em teorias, "maneiras de conceber a educação". Distingue ainda Ciência da Educação e Pedagogia; para o exercício da primeira, propõe uma série de requisitos epistemológicos. Desce depois a importantes indicações a respeito da formação histórica das propostas pedagógicas e a respeito da arte de educar, a ser desempenhada na prática cotidiana.

O terceiro capítulo trata das relações entre o campo educativo e a Sociologia. Insiste no caráter social da Educação, uma vez que "os processos educativos não são organizados para os indivíduos". Os fins da Educação constituem objeto de estudo da Sociologia, que os detecta em cada época e em cada sociedade. Cabe à Psicologia fornecer subsídios para definir os meios pelos quais se exerce a Educação.

O quarto capítulo cuida da natureza do ensino secundário e de como ele evoluiu dentro do sistema escolar francês em diferentes etapas históricas: é a aula inaugural e a proposta do desenvolvimento do tema durante todo o curso, que o autor pretendia reunir em outro livro.

A apreciação de **Educação e sociologia** deve partir da lembrança das circunstâncias em que se redigiu. Todos os capítulos foram escritos no começo deste século, abrangendo o intervalo de oito anos (1903-1911). Era, inegavelmente, um momento de crise social e educacional, em cujo debate o próprio autor interveio constantemente. Expressa, ademais, a experiência docente do sociólogo, iniciada em Siens, prosseguida em Bordéus e consolidada em Paris.

Não se pode separar o estudo dos fatos educativos, tal como aí se

formulam, do conjunto teórico-metodológico da obra do autor. Recordemos apenas três exemplos. É evidente que a idéia da dicotomia homogeneidade-heterogeneidade, assim como as freqüentes alusões à necessidade de especialização no mundo contemporâneo, constituem temas visceralmente ligados às concepções de divisão do trabalho social sustentadas pelo autor do livro clássico sobre o assunto. Ao tratar de constituir uma Ciência da Educação, estabelece condições — "os estudos devem recair sobre fato que conheçamos" e "é preciso que esses fatos apresentem entre si homogeneidade suficiente para que possam ser classificados numa mesma categoria" (Durkheim, 1978, p. 58-59)— que derivam de **As Regras do método sociológico**. Também se encontra neste último livro a definição de fato social, que inclui as características da exterioridade e da coerção, que o autor aponta, por sua vez, como características da Educação (ou dos sistemas educativos).

Estamos convencidos de que **Educação e sociologia**, não obstante ser um livro bastante datado, contém contribuições apreciáveis à Sociologia da Educação. Em primeiro lugar, destaquemos a argumentação cerrada e convincente sobre a natureza social do processo educativo. A apreciação dos papéis da Sociologia e da Psicologia, nesse campo, certamente deve ser menos rígida hoje em dia: a Psicologia não se ocupa apenas do indivíduo enquanto tal. Mesmo assim, a distinção entre fins (de caráter social) e os meios (de caráter psicológico) continua válida. Muitas das trivialidades que hoje podemos ler sobre a dupla herança no processo de socialização (os legados biológico e cultural) aparecem embrionariamente no denso e sóbrio texto durkheimiano. A negação de uma rígida natureza humana imutável representa outro ponto positivo. Por fim, para dizê-lo sinteticamente, algumas das distinções conceituais continuam insuperadas.

Durkheim, entretanto, nos apresenta o processo educativo como regulação social estática em cada momento de equilíbrio da evolução social, isto é, em cada vigência do sistema educacional definido pela sociedade através da escolha dos fins. Há pouca possibilidade de mobilidade social: as pessoas são preparadas para viver, de modo conformista, no meio social a que se destinam, nunca para deslocar-se a outro meio.

Não se visualiza, na definição transcrita, um processo dialógico, mas apenas o rito de inculcar sobre as crianças os conteúdos da mentalidade adulta.

Valeria a pena, na releitura de **Educação e sociologia**, verificar o que mudou — e mudou radicalmente — no mundo, desde o começo do século. A indústria cultural rompeu as fronteiras dos sistemas educativos estritamente institucionalizados nas diversas nações; a tecnologia educacional transformou os meios da Educação, dando novas tarefas, por exemplo, à Psicologia da aprendizagem. Sugerimos apenas essa releitura como um desafio, pois não há aqui espaço sequer para esboçá-la.

O segundo livro póstumo a aparecer, nessa área, é **L'éducation morale**, editado em 1925. De acordo com a **Advertência**, assinada por Fauconnet, organizador do volume, tratava-se do primeiro curso que Durkheim lecionou na Sorbonne, no ano letivo de 1902-1903. Entretanto, durante a permanência em Bordéus, já havia esboçado a matéria ministrada. Compunham-se os originais de vinte lições, mas o organizador eliminou as duas primeiras, que versavam sobre "metodologia pedagógica". A primeira dessas lições cortadas corresponde ao terceiro capítulo de **Educação e sociologia**.

O livro editado se abre com um capítulo sobre moral laica. A primeira parte compreende "Os elementos da moralidade", respectivamente divididos nos tópicos "o espírito de disciplina", a "adesão ao grupo" e a "autonomia da vontade". A segunda parte, denominada "Como desenvolver na criança os elementos da moralidade", é simétrica à primeira, na análise dos processos de aquisição da disciplina e dos vínculos grupais. Faltou a terceira seção dessa parte do livro. "É que a autonomia", esclarece Fauconnet, "representa o assunto de 'O ensino da moral na escola primária', tema ao qual Durkheim consagrou, por várias vezes, notadamente em 1907-1908, um curso anual completo. O manuscrito desse curso

⁸ Para uma crítica dos aspectos conservadores da concepção de Durkheim, ver Freitag (1984a, p. 15-24).

não se encontra organizado em condições de ser publicado" (Durkheim, 1974, pt.4).⁹

Como terceiro livro póstumo, na área educacional, aparece **L'évolution pédagogique en France**, editado em 1938 e dividido em duas partes (Das origens à Renascença; e Da Renascença a nossos dias). Organizou-o Maurice Halbwachs, que além de lúcida introdução, publica uma nota sobre os trabalhos de Durkheim em torno de assunto de Pedagogia, quer os publicados, quer os inéditos, com esclarecimentos sobre as circunstâncias em que foram redigidos.

Havia duas redações do manuscrito; o organizador preferiu a mais completa, a primeira, escrita entre 1904 e 1905. Halbwachs ressalta que o autor, mesmo não sendo "historiador de profissão", conhecia bem a metodologia histórica, aprendida com Fustel de Coulanges na Escola Normal Superior.

"Quando aceitara desenvolver esse curso, havia especificado que não se trataria dos problemas pedagógicos de maneira doutrinária, ou psicológica ou moralista. Mostraria, sobretudo, como os fatos se apresentam, sob pressão das circunstâncias e do meio social, quais as soluções que prevaleceram, quais as que tiveram conseqüências, e que ensinamentos devemos delas tirar no presente. É assim que a história foi para ele matéria para reflexão sobre certo número de experiências pedagógicas, cujo quadro de grandes linhas ele nos oferece." (Durkheim, 1969, p. 3)¹⁰.

Mareei Mauss lamenta que as obrigações institucionais, no campo pedagógico, tenham desviado Durkheim de seus projetos pessoais, interrompendo "seus estudos preferidos, aqueles em que era o único responsável

⁹ Há quem considere esse livro de Durkheim o coroamento de seus estudos sobre o fato moral. Para o exame da evolução da idéia da moralidade, no pensamento durkheimiano, ver Wallwork (1972).

¹⁰ Estuda a organização dos sucessivos sistemas escolares e as idéias pedagógicas a que correspondiam; examina o surgimento e a trajetória da Universidade.

e antes de todos, em benefício de trabalhos menos urgentes ou menores"; reconhece, entretanto, que o mestre se orgulhava do desempenho dos professores primários que havia preparado profissionalmente (Mauss, 1925, p. 17-18). De seu lado, Maurice Halbwachs (1969, p. 1) lembra que a Sociologia foi introduzida na Sorbonne "pela porta estreita da Pedagogia". Ambos reconhecem a profunda competência de Durkheim em matéria de Educação.

As queixas partem da afeição dos colaboradores. Ao mesmo tempo em que Durkheim se sentia cerceado pelo modelo institucional da escola de seu país, sentia-se também solidário com esse modelo e co-responsável por ele.

Tais circunstâncias não diminuem o valor de sua obra no campo educativo. Ele não conseguiu, nos últimos anos de vida, em virtude dos múltiplos compromissos institucionais e de cidadão, escrever os textos pedagógicos por completo, como o fizera antes. Apesar de inconclusa e fragmentária, essa parte de sua produção acadêmica permanece como referência obrigatória no pensamento sociológico.¹¹

Durkheim e a educação no Brasil

Pretende-se agora oferecer um panorama da influência que exerceu sobre o pensamento social brasileiro, notadamente na área educacional. A tarefa encontra-se bastante facilitada por existirem valiosos trabalhos anteriores: estudos e resenhas críticas a respeito das etapas da Sociologia no país, da relação entre Educação e sociedade, do cultivo da Sociologia Educacional e das perspectivas desta última em termos de abordagens metodológicas. Temos em mente escritos de Aparecida Joly Gouveia (1979, 1985), Antônio Cândido (1958, p. 510-521; 1967, p.2107-2122), Cândido Gomes (1985, p. 1 -14) e Luiz Antônio Cunha (1986-1987, p.9-37). Em nossos comentários, mesclaremos essas referências com outras fontes e com observações pessoais.

¹¹ Para um estudo comparativo da obra pedagógica de Durkheim e das demais correntes da Sociologia da Educação, ver Gomes (185, cap. 2, especialmente p. 24-28).

Quanto a um dos trabalhos de Antônio Cândido, o de análise da construção da Sociologia no Brasil, deve ser ressaltada uma louvável característica. Sem descurar do contexto histórico em que se produziram as obras clássicas nesse ramo do conhecimento, o autor as submete à mais cuidadosa análise imanente, de modo a transmitir ao leitor o que elas possuem de essencial.

Cabe uma observação de ordem geral. Evidencia-se que "foi pela via do ensino da Pedagogia e pela mão ou pela fala dos educadores que a Sociologia veio a ter status universitário, tendo esse ensino sido institucionalizado, no fim da década de 20 e início da de 30, nos cursos normais, em Recife, no Rio de Janeiro e em São Paulo (Cunha, 1986-1987, p.13). O intercâmbio entre educadores e sociólogos, na atualidade, não é tão intenso como seria desejável e como já foi no passado. Cândido Gomes (1986, p.517) assinala, a propósito do Seminário Internacional de Sociologia da Educação, realizado na PUC-RJ em 1984, que, "significativamente, dentre os inscritos no Seminário, a grande maioria possuía formação básica em Educação (...) Mais uma vez, foi notório o interesse dos educadores e reduzida a participação de sociólogos. O perfil desta composição reflete de perto a trajetória histórica dos estudos sociológicos da Educação no Brasil. Conforme trabalho que elaboramos, ao contrário do que ocorreu nos demais países da América Latina, a Sociologia se institucionalizou no Brasil pela mão do educador".¹² Apesar disso, sabemos, por observação pessoal, da existência, em alguns cursos de Ciências Sociais, de professores muito interessados no estudo sociológico da questão educacional. E é possível que, por influência do Grupo Educação e Sociedade, da ANPOCS, a situação tenda a modificar-se a médio prazo.

Voltando a pensar na influência de Durkheim no pensamento brasileiro, lembremos dois momentos expressivos em que o sociólogo francês despertou, por suas idéias, controvérsias nos meios intelectuais do país. Ambos os casos são recordados por Antônio Cândido.

¹² O n. 157 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi quase todo dedicado a análises e relatos de experiência da Sociologia da Educação em vários países.

O primeiro foi na passagem deste século. Um respeitado jurista de São Paulo, Paulo Egídio de Oliveira Carvalho, havia tomado conhecimento das **Regras do método sociológico**; impressionou-se, especialmente, com o capítulo III, que trata dos conceitos e das inter-relações do normal e do patológico. Aplicando-os à norma jurídica, Paulo Egídio levanta uma série de dúvidas à luz das concepções tradicionais do Direito. Termina por fazer uma competente leitura crítica dos textos durkheimianos. A divulgação desse trabalho interpretativo provoca, da parte de juristas e outros intelectuais, questionamentos e observações irônicas a Paulo Egídio. Segundo Antônio Cândido, esse pioneiro oferece contribuições de relevo, em época pouco receptiva a inovações. Seu esforço, todavia, não produziu conseqüências práticas quanto à aceitação da Sociologia como forma de interpretação da realidade.

O segundo choque causado por Durkheim deve-se à publicação, em 1935, dos **Princípios de Sociologia**, de Fernando de Azevedo, compêndio substancialmente fundamentado nas contribuições da Escola Francesa, e, em particular, nas de seu fundador. Era um tempo de polarizações ideológicas, pouco propício à aceitação de propostas de análises objetivas do real. O livro é criticado por pessoas de diferentes — e até opostos — credos políticos e religiosos. Mas, como bem acentua Antônio Cândido, o ambiente intelectual havia sofrido transformações positivas, até mesmo por força dos desafios e dos conflitos sociais emergentes na sociedade brasileira. As Ciências Sociais tornam-se valorizadas. Era impossível ignorar ou negar, por exemplo, a importância de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr. (Cândido, 1985, p.512-513).

O contato de Fernando de Azevedo com os livros de Durkheim se deu antes de 1920, consoante certas indicações. Por volta de 1917, conseguiu o emprego de conferente do LLOYD Brasileiro, no Rio; almoçava, então, nas proximidades do local de trabalho, em restaurantes freqüentados por estivadores. Considera que o convívio com esses operários foi para ele muito marcante; associava essa experiência com as leituras de Durkheim, cujas obras mandara buscar na Europa. Interessou-se, então, pela Sociologia como instrumento para interpretar a realidade, cujo anseio de conhecer fora despertado pelo contato com a condição operária. Outro trecho de suas memórias, afirma que, ao sair da Ordem Religiosa

(Sociedade de Jesus, na qual completara o noviciado), pusera-se a ler tanto Marx e Engels, que lhe propiciavam uma "posição política", como Durkheim, que lhe oferecia a visão científica própria de uma disciplina em formação. Distinguia explicitamente, no caso de forma discutível, ciência e ideologia (Azevedo, 1971, p. 51 e 210).

Coube aos fundadores da Universidade de São Paulo, dentre os quais figurava com destaque Fernando de Azevedo, o trabalho de instituir o curso de Ciências Sociais, no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (surgida em 1934), com o apoio de pessoas (professores e alunos) oriundas do Instituto de Educação. Sociologia e Educação continuavam a andar juntas.

Para o ponto de vista em que nos colocamos neste artigo, releva registrar a presença dos mestres franceses que vieram colaborar com a USP por esse tempo.

Num parêntese, recorde-se, conforme comenta ainda Antônio Cândido, a anterior passagem por São Paulo, em 1926, de Paul Fauconnet, o já citado discípulo de Durkheim. Em conferência, realizada sob os auspícios do jornal **O Estado de São Paulo**, concitou os ouvintes ao estudo sistemático das realidades sociais nacional e regionais; concluiu por afirmar que só depois disso é que poderia se constituir, ao longo de período de duas ou três gerações, a Sociologia no Brasil...

Pelo menos um dos professores franceses, quando da constituição do Departamento de Ciências Sociais e da delimitação de "sociologias especiais", vinculou-se à área de Educação, assim como à de Política. Referimo-nos a Paul Arbousse-Bastide (1937), historiador do positivismo comteano, e autor de longo e informativo ensaio sobre Durkheim, publicado como texto introdutório a uma das traduções das **Regras do método sociológico** editadas no Brasil.

Inexiste uma ligação profunda entre a concepção sociológica durkheimiana e as fontes do positivismo tal como expostas por Comte.¹³ Na

¹³ "Desta maneira, a influência de Comte sobre Durkheim, que, como este, reconheceu com freqüência que não deixa lugar à dúvida, não foi na realidade, tão decisiva como algumas vezes se supõe" (Alpert, 1945, p. 29).

tradição intelectual da burguesia brasileira existe, contudo, esse vínculo. Claude Levi-Strauss teve plena consciência do fato. Convidado a lecionar Sociologia —; na perspectiva de um positivismo modernizado, à moda durkheimiana — estava principalmente interessado, na época, em uma etnologia de campo. Alegava, para esquivar-se da tarefa, que Durkheim não era um homem de campo". A contradição entre a expectativa de seus amigos brasileiros e os interesses intelectuais efetivos, que alimentava. criou para ele certas dificuldades, que acabou por superar, obtendo recursos para suas excursões científicas (Levi-Strauss, Eribon, 1990, p.31).

Edita-se, em 1939, um livro que obteria boa fortuna junto ao público brasileiro: **Educação e sociologia**, de Durkheim.¹⁴ A tradução, feita por Lourenço Filho, baseou-se na edição francesa de 1922. A edição brasileira continha modificações a assinalar. Logo após o título de cada capítulo havia uma espécie de sumário, com os subtítulos que separavam os segmentos do capítulo. Esse sumário deixa de aparecer em edições posteriores. Na edição original, apenas o primeiro capítulo "A educação — sua natureza e função" tinha subtítulos. O tradutor os acrescentou nos demais capítulos. A modificação maior, contudo — e esta negativa — consiste na supressão de duas partes da edição francesa: o quarto capítulo, "A evolução e a função do ensino secundário na França", e do trecho inicial do terceiro capítulo, constituído por uma saudação de Durkheim a Buisson, na aula inaugural em que assume o posto de suplente do velho mestre.

A segunda edição francesa do mesmo livro só aparece no segundo semestre de 1966. A editora Presses Universitaires de France toma a iniciativa de editá-lo, "porque se tornou inencontrável em livraria desde há muito", como se diz no prefácio (Durkheim, 1922, p.vii). Nesse mesmo intervalo (1922-1966), e especialmente depois, o livro teve numerosas

¹⁴ Dentre os vários exemplares desse livro existentes na Biblioteca da UnB (quase sempre fartamente anotados à margem), há um pelo qual se pode deduzir o ano da primeira edição, mesmo sem a data impressa. Esse exemplar é o ofertado pelo tradutor a Fernando de Azevedo, cuja biblioteca particular foi adquirida pela UnB. Diz a dedicatória: "Ao meu querido Fernando de Azevedo, o realizador da mais bela obra de educação, no Brasil. lembrança de coração do Lourenço Filho. São Paulo, 1939".

edições no Brasil. Dos três livros diretamente pedagógicos do autor, é o único existente em português e o único citado em manuais brasileiros de Sociologia da Educação, com exceção do de Fernando de Azevedo.

Pode-se perguntar pelas razões do relativo sucesso dessa obra. A principal parece ser esta: a forma clara da exposição. Por ser livro eminentemente didático (no sentido de compreensível), é indicado por professores de Sociologia Educacional nos cursos normais e nos cursos superiores de Pedagogia.

Pode-se conjecturar também se o caráter conservador da obra não corresponderia a uma tendência perceptível na escola brasileira. Há outra conjectura: cremos que a racionalidade proposta nesse livro representa um avanço no tocante ao caráter patrimonialista da sociedade — e, portanto, do sistema escolar brasileiro. Cremos que essa racionalidade aproxima Durkheim de Dewey no Brasil ao tempo da Escola Nova. A democratização, defendida pelo pedagogo americano, era também um avanço face ao patrimonialismo (a propósito da inclinação democratizante de Dewey, vejam-se as considerações, mais adiante, sobre um texto de Barbara Freitag)

Seria injusto pensar que a permanência da indicação de um livro se deva tão somente à rotina escolar ou a motivos extra-acadêmicas. Deve-se também à iniciativa de professores conscientes de que um clássico (mesmo quando dele se discorde) precisa ser levado em conta, para que seja conhecido pelos alunos em sua dimensão correta e confrontado com autores proponentes de idéias opostas ou mais atuais.¹⁵

Em 1940, ocorreria fato decisivo para o desenvolvimento dos estudos educacionais no Brasil (e na América Latina): edita-se o livro **Sociologia educacional**, já citado, de Fernando de Azevedo com o subtítulo de "Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais".

¹⁵ O ponto de vista exposto neste parágrafo deriva de uma troca de idéias do autor com Isaura Beloni, professora de Sociologia Educacional da Faculdade de Educação da UnB.

Depois de discorrer sobre outras facetas da atuação de Fernando de Azevedo, Antônio Cândido (1967, p. 2115) assim se manifesta sobre esse livro:

"A sua principal contribuição teórica se encontra em **Sociologia educacional** (1940), onde procura dar a essa disciplina uma fundamentação sociológica coerente, escapando às tendências demasiado pragmáticas dos americanos no sentido de uma sociologia aplicada à educação, que melhor se diria pedagogia sociológica. Trata-se neste livro de inverter de algum modo a posição, considerando a educação como um dos campos de investigação sociológica, armada de um sistema de conceitos, procurando definir o processo educacional no que tem de socialização, para, em seguida, estudá-lo em conexão com as instituições sociais, tanto genéricas como a família e o Estado, quanto específicas, como a escola. Surge assim a necessidade de analisar a emergência dos papéis sociais ligados a ele, a partir dos tipos primitivos de transmissão da experiência cultural. Para isto, Fernando de Azevedo desenvolve as sugestões apontadas por Durkheim, utilizando os dados da antropologia moderna e a sua própria experiência".

A idéia de que o autor desse compêndio tomou a concepção de Durkheim como um prefácio (ou plataforma) a vô mais alto e atualizado é também expressa por Roger Bastide, em carta comentada no prefácio da segunda edição do livro. Nesse mesmo prefácio, Fernando de Azevedo dá um balanço da repercussão de seu trabalho. Comenta o interesse menor, por parte dos sociólogos, pelo setor Educação, comparativamente a outros campos de estudo. Cita alguns professores da USP que consagravam parte de seu esforço de pesquisa a temas educacionais, ressaltando a dedicação de Antônio Cândido (Azevedo, [19 --], p.1-5).

Nos anos subseqüentes, porém, multiplicaram-se as pesquisas na área da Sociologia da Educação. A este respeito, anota Aparecida Joly Gouveia:

"Como objeto de investigação empírica, questões como as que convencionalmente se inserem no âmbito dessa disciplina primeiro se colocaram em estudos efetuados por pesquisadores formados no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, criado em 1947. Apontados implícita e explicitamente em teorizações de Durkheim, Weber ou Mannheim e pautados pelos padrões de trabalho científico cultivados naquela instituição, várias pesquisas sobre estudantes universitários e escolas de nível primário e secundário foram realizadas nas décadas de cinqüenta e sessenta

Menciona, nesse caso, os trabalhos de M. S. F. Moreira, M. A. Forachi e Luiz Pereira (Gouveia, 1985, p.63-64). A autora dessa resenha foi precursora no uso do *survey* como técnica de coleta de dados, linha em que desenvolveu relevantes pesquisas. Mencionem-se ainda os ensaios de Florestan Fernandes; deve-se a esse autor, ademais, uma excelente abordagem da metodologia de Durkheim (Fernandes, 1972 p.70-83).

O padrão organizacional das Faculdades de Filosofia, iniciado pela USP e consolidado em 1939, em termos de legislação federal, pela Faculdade Nacional de Filosofia, espalhou-se por outros centros, formando licenciados em várias modalidades de conhecimento, inclusive as Ciências Sociais. Estes diplomados dirigiam-se mais ao magistério do que à pesquisa. Em São Paulo, tiveram maior oportunidade de trabalho, por causa da difusão da Sociologia nos cursos normais.

Na USP, assim como nos melhores cursos de graduação em Ciências Sociais ou em Sociologia e Política, os sociólogos clássicos sempre foram lidos e comentados. Essa prática se generalizou, desde o início dos anos 70, nas instituições que criaram programas de pós-graduação. Passou a ser prática obrigatória, nos dois níveis de ensino, o estudo de teoria social clássica e moderna. Dentre os clássicos, sempre se destacam as obras de Durkheim, Karl Marx e Max Weber; às vezes, Simmel,

Veblen e poucos mais. Mesmo na graduação, a leitura dos textos originais desses autores passou a substituir o uso de manuais e apostilas.¹⁶

Ao discutir a alternância da hegemonia dos diversos modelos metodológicos, Aparecida Joly Gouveia afirma que "o celeiro da pesquisa nesse ramo da Sociologia encontra-se atualmente nos programas de pós-graduação em Educação. Nestes programas, que são bem mais numerosos do que os de Sociologia, a disciplina Sociologia da Educação é frequentemente obrigatória; por outro lado, naqueles programas, docentes e alunos não encontram pólos de atração alternativos em outros subcampos da Sociologia" (Gouveia, 1985, p.66). Embora a afirmação corresponda à realidade, em termos gerais têm-se notícia de diversos sociólogos, fora dos programas de Educação, interessados no referido ramo do conhecimento sociológico. É o que acontece, por exemplo, na Universidade de Brasília, que conhecemos mais de perto. As disciplinas, nos programas de Sociologia, são lecionadas sob o título de Educação e Sociedade ou semelhantes.

Retomando nosso tema, pensamos que Durkheim continua vivo na escola brasileira, quer diretamente, pelos seus textos, quer indiretamente, pelos trabalhos de seus seguidores e intérpretes.

Gostaríamos de encerrar esta parte do artigo aludindo a contribuições da socióloga Barbara Freitag, que tem analisado a parte educacional da obra de Durkheim sob ângulos pouco explorados no Brasil. Ela promove o retorno ao pensamento durkheimiano — às vezes em conjunto com o de outros autores — ao considerar temas atuais; pelo modo como o faz, reforça-nos a convicção de pioneirismo do referido pensador **também** nesse terreno.

Nas linhas abaixo, com intuito informativo, nos limitamos a indicar o sentido das referências, sem discutir ou aprofundar os respectivos conteúdos.

¹⁶ Nesse sentido, um livro como o organizado por Gabriel Cohn (1977) representa a nova mentalidade.

A autora nos propõe uma tipologia das atuais tendências da área em apreço:

"A reflexão sociológica em torno da educação e de sua institucionalização nas modernas sociedades capitalistas concentrou-se, nos últimos tempos, em torno de três temas: as formas de organização das instituições de ensino, ou seja, suas estruturas; o funcionamento dessas instituições de ensino, ou seja, sua dinâmica; e, finalmente, seu caráter ideológico, incluindo sua função ideologizadora, ou seja, seu efeito prático" (Freitag, 1984 b, p.11).

Especifica os tipos de estudo que se enquadram em cada uma das duas primeiras áreas temáticas, para observar que os aspectos estrutural e dinâmico só podem ser separados por motivos analíticos; da mesma forma, causas e efeitos do processo educativo devem ser percebidos no conjunto do processo social. Acrescenta que essa integração fora assinalada por Durkheim, tanto nas **Regras do método sociológico** (1895), como em **Educação e sociologia** (1922).

Também os estudos incluídos na área propriamente ideológica necessitam balizar-se por coordenadas macrosociais. Lembra os trabalhos, nessa direção, realizados recentemente, inclusive no Brasil, ressaltando a ausência da abordagem sociológica em estudos sobre a criança escolar e a aprendizagem.

Tais considerações encontram-se na introdução de livro dedicado a esse último aspecto. "Com o presente estudo", afirma, "tentarei preencher, em parte, essa lacuna, focalizando o problema da constituição de estruturas formais de consciência de crianças em idade escolar, num contexto concreto, e estudando, para isso, a competência lingüística, moral e lógica — isto é, o estágio psicogenético (Piaget) — de crianças paulistas (em parte escolarizadas, em parte sem escolarização alguma) de diferentes classes sociais e de diferentes faixas etárias" (Freitag, 1984b, p.13).

Noutro livro, que dedicou à análise da política educacional brasileira, especialmente no período 1964-1975, Barbara Freitag utiliza as idéias

de Durkheim, ao formular o quadro teórico do trabalho. Começa a autora, a nosso ver, por atribuir-lhe a primazia como sistematizador do enfoque da Educação dentro do contexto social. Supõe-se uma doutrina pedagógica, baseada "implícita ou explicitamente em uma filosofia de vida, concepção do homem e sociedade"; e supõe "uma realidade concreta, o processo educacional" que se manifesta por meio de instituições próprias (família, igreja, escola, comunidade), as quais "se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica" (Freitag, 1984a, p.15). Afirma não ser objetivo seu a **revisão** de todas as posições existentes, bastando-lhe, para justificar o ponto de vista adotado, "recapitular os limites e as vantagens das teorias mais conhecidas". A posição de que mais se aproxima é a gramsciana, que empresta decisivo papel à sociedade civil, "lugar de circulação das ideologias e do exercício da função hegemônica". Gramsci, comenta, foi mais longe do que os althusserianos na consideração dos aparelhos ideológicos do Estado (Freitag, 1984a, p.15).¹⁷

O percurso das teorias arroladas se inicia com Durkheim, levando-se em conta os textos de **Educação e sociologia** e o conceito de fato social, conforme já exposto neste trabalho.

A autora discute a perspectiva durkheimiana da socialização das novas gerações, pelas antigas, detentoras de valores e normas a serem internalizados pelos educandos. Discute ainda a não definição dos conteúdos dos sistemas educacionais, com o que se privilegiam as finalidades de ordem, integração e continuidade societárias.

Estabelece afinidades entre Durkheim e Parsons, sendo que este assimilou parcialmente as formulações do primeiro. Parsons estabelece equivalências funcionais de interesse recíproco da sociedade e do indivíduo. Acentua a idéia de equilíbrio, procurando harmonizar o sistema de personalidade e o sistema social. A crítica mais severa feita a ambos é no sentido de que, "negando a dimensão histórica e com isso a possibilidade de mudança do contexto societário em que vivem os indivíduos, negam

Para uma síntese da posição de Gramsci, cf. Freitag (1984a, p. 126).

também a concepção do homem histórico que seria produto dos condicionamentos sócio-econômicos, ao mesmo tempo que ator consciente dentro das estruturas que o condicionam" (Freitag, 1984a, p.23).

Tanto Durkheim quanto Parsons são colocados em contraste com dois outros teóricos, Dewey e Mannheim; estes "parecem, ao contrário, ver na educação um instrumento de mudança social, já que é através dela que se imporá e realizará a sociedade democrática. Educação, em verdade, é concebida como agente de democratização da sociedade". Dewey pretende realizar os ideais democráticos por meio das vivências no âmbito escolar; Mannheim por meio do planejamento mais racional possível da ação (e reconstrução) social, inclusive no campo educativo.

Daí para frente, examinam-se as teorias que destacam a relação do processo educativo com o sistema econômico, área de estudos em que a Sociologia esteve ausente; e mais aquelas que denunciavam a natureza ideológica da escola em suas relações com o sistema capitalista (Freitag, 1984a, p. 18-43).

Textos mais recentes de Barbara Freitag se referem a normas sociais e moralidade; consideraremos dois deles. No primeiro caso, trata-se de discutir uma definição sociológica de norma, considerada esta em sua gênese e conscientização. Apela para três autores clássicos: Max Weber, Émile Durkheim, e Jean Piaget, os quais tratam o conceito "a partir de três ângulos distintos mas complementares".

De Weber, toma os comportamentos regulamentados pela sociedade e que fluem sucessivamente, o uso (repetição de práticas de forma inconsciente), a tradição (formada por hábitos que se reiteram e são percebidos conscientemente, como padrão) e a convenção, que difere do direito no modo pelo qual se aplicam sanções aos transgressores. De Piaget, recorda os passos, pela via psicogenética, que a criança dá, desde o estágio pré-moral até a autonomia moral, passando pela etapa da moralidade heterônima. Esses dois processos se complementam (Freitag, 1987, p.53-55).

O comentário acrescenta:

"Foi Durkheim em sua **Education morale** (1925) quem mostrou a necessidade de integração desses processos genéticos. **A norma, enquanto 'fato social' só tem poder coercitivo e vigência na medida em que for aceita e seguida pelos membros que integram a sociedade** (Freitag, 1987, p.54; grifo da autora).

Daí os pré-requisitos da moralidade, já lembrados quando se fez o registro do conteúdo do referido livro. "Piaget retomou sob bases dinâmicas e emancipatórias os três pré-requisitos da moralidade destacados por Durkheim, mostrando que não são 'elementos' de uma realidade social e reformuláveis da ordem social". A correção do ponto de vista sociocêntrico se estende também a Weber. "**E Piaget**", acrescenta, "**corrige também a visão conservadora de Durkheim, mostrando (o que Weber já havia demonstrado filogeneticamente) que a norma não é um 'dado', 'uma coisa', mas algo dinâmico, negociável e antecipável pelas partes** (Freitag, 1987, p.55; grifo da autora).

No restante do trabalho, lembra aplicações que realizou das teorias de Piaget, em pesquisas feitas no Brasil. Por elas se verifica que a consciência da norma, além das condições de maturação e reconstrução interna pela criança, depende ainda "das condições sócio-econômicas em que viva a criança e da sua escolarização plena ou não".

A análise da trama das idéias sobre moralidade, no sentido de "princípio que orienta a ação", foi retomada, pela mesma autora, em ensaio recente de maior amplitude. O conteúdo desse novo escrito, pela densidade que apresenta, dificilmente poderia ser transmitido ao leitor no espaço limitado de que dispomos. Somente a leitura atenta possibilitará que se capte toda a sutileza do tema.

A contribuição do estruturalismo genético sobre o assunto constitui a grade que o delimita ou o fulcro em torno do qual giram as concepções filosófica (Kant), sociológica (Durkheim), psicológica (Kohlberg) e da ética discursiva (Habermas). Estamos diante de uma abordagem interdis-

ciplinar e de bem fundamentada resenha crítica do estágio atual dos estudos acerca da moralidade (Freitag, 1989).

Para situar Durkheim, na seqüência das concepções analisadas, será necessário transcrever, inicialmente, este trecho:

"Todo o esforço (filosófico e epistemológico) de Kant em distinguir entre o reino da necessidade (natureza) e o reino da liberdade (sociedade), entre leis naturais e sociais, entre o ser e o dever ser, o determinado e o indeterminado, o inconsciente e o consciente, sucumbe à obsessão positivista da sociologia, preocupada em estabelecer-se como ciência" (Freitag, 1989, p.17).

Procura mostrar que, seguindo várias linhas, essa é a constante do pensamento sociológico nos séculos XIX e XX; conclui por afirmar que Durkheim encarna do modo mais puro a tendência de deslocar a ótica do sujeito para a ótica das estruturas sociais.

Em sua recuperação dos aspectos positivos das idéias de Durkheim para o estudo da moralidade, Piaget se vale da distinção entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica (Divisão do Trabalho Social) e dos três elementos da moral (Educação Moral), que são vistos de outra forma pelo psicólogo de Genebra.

Na discussão que estabelece, Barbara Freitag não se limita a esses textos, mas acompanha, em seus fundamentos, a construção do modelo de sociedade de Durkheim, em que são relevantes, por exemplo, o estabelecimento das regras sociológicas para o conhecimento dos fatos sociais, as noções de consciência e de representações coletivas, além da Sociologia do conhecimento contida em **As formas elementares de vida social** (Durkheim, 1989).¹⁸

¹⁸ Dos livros fundamentais de Durkheim, faltava esse para ser traduzido para o português. Os outros são: **As regras do método sociológico** (1960); **O suicídio** (1977b); **A divisão do trabalho social** (1977a).

Se insistimos nesse imperfeito relato de trabalhos mais ou menos recentes, foi com o intuito de apresentar o que nos parece ilustrativo de uma etapa nova na utilização das categorias analíticas de Durkheim no pensamento social que se produz, no Brasil, na área educacional. Vimos o reconhecimento da primazia com que o sociólogo francês tratou das características societárias da Educação.

Balanço e proposta

Fica-nos a impressão de que Durkheim mantém uma difusa influência no pensamento brasileiro (há cerca de um século vem sendo lido e comentado aqui!), porém menos extensa no campo educacional do que já foi em outras épocas. O fato não significa terem suas reflexões perdido a validade ou o poder de convencimento. A razão é que outras perspectivas teórico-metodológicas foram surgindo e se impuseram na condição de mais adequadas ao entendimento do conflito educativo em nosso tempo.

Como resíduo associado a um momento criativo da Educação brasileira — o da Escola Nova —, resta a reiterada leitura do pequeno livro **Educação e sociologia**, feita por gerações de normalistas e de estudantes de Pedagogia. Esses leitores muito têm lucrado com a clareza, a boa lógica e as distinções impecáveis que caracterizam o texto. O livro continua sendo citado nos manuais modernos, os que substituíram o de Fernando de Azevedo, ou com ele competem.⁹

L'éducation **morale** não é geralmente adotado e, como se acentuou, é pouco citado. **L'évolution pédagogique en France** tem sido completamente desconhecido por parte do meio intelectual brasileiro.²⁰

Resta-nos ainda a boa lembrança da atuação de Fernando de Azevedo, figura tão presente neste trabalho ligado também à Escola Nova e à implantação da Universidade.

⁹ Exemplos de manuais recentes: Toscano (1986) e Piletti (1989).

²⁰ Em 1989, em contato com o prof. Theodor Schanin, da UFRGS, tomamos conhecimento de seus estudos, em nova perspectiva, sob Durkheim, inclusive sua metodologia histórica. Trata-se de tese de doutorado a ser apresentada à Universidade de Wisconsin, EUA.

Nos cursos de pós-graduação, os alunos produzem trabalhos sobre Durkheim.²¹ Retoma-se, nesses programas, o gosto pelos estudos teóricos, depois de uma saturação, por vezes repetitiva, de trabalhos de campo. Parece que se supera, igualmente, a dicotomia maniqueísta funcionalismo versus dialética, na qual nosso autor tem sido encaixado, inapelavelmente, no primeiro termo.

Como se percebe, nas "considerações finais" acima, algumas delas são apresentadas com certa margem de segurança; outras, com quase nenhuma segurança.

Consideremos este artigo como um "começo de conversa". Ao realizá-lo, o autor se sentiu motivado por recente aproximação com alguns temas educacionais e por um antigo interesse pela evolução do pensamento social no Brasil.

A pesquisa prosseguirá. A continuação inclui o rastreamento dos volumes de **L'Année Sociologique** e de outros periódicos antigos, em busca de outros textos e de novas informações; inclui o melhor esclarecimento das afinidades entre Durkheim e Dewey; inclui a leitura crítica de **L'éducation morale** e de **U'évolution pédagogique en France**; inclui a tradução dos textos que não constam da edição brasileira de **Educação e sociologia**; inclui, enfim, contatos, por entrevistas e outros meios, com os programas de pós-graduação em Educação, para saber como neles se considera a tradição durkheimiana.

Essa disposição de trabalho queremos estendê-la aos leitores. É um convite na linha do retorno crítico aos clássicos.

Será o Durkheim dos livros sobre Educação menos clássico do que o Durkheim dos quatro livros fundamentais? Não o cremos. Jamais produziu escritos descartáveis, como os diluidores o fizeram. Em tudo o que nos legou permanece o toque clássico- o das sementes que sempre se renovam.

²¹ Apenas dois exemplos ao acaso: Pereira (1984), que compara Tocqueville e Durkheim e Sena (1979).

Bibliografia

- ALPERT, Harry. **Durkheim**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1945.
- ARBOUSSE - BASTIDE, Paul. Introdução à tradução das regras do método sociológico de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Nacional, 1937. p.5-120.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 197-376: Émile Durkheim.
- AZEVEDO, Fernando de. **História de minha vida** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971.
- . **Sociologia educacional**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, [19-]. p.1-3.
- CÂNDIDO, Antônio. Informação sobre a sociologia em São Paulo. In: CONTRIBUIÇÕES de **O Estado de São Paulo** às comemorações do IV Centenário da cidade de S. Paulo, São Paulo: Anhembi, 1958. p.510-521.
- . A Sociologia no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Delta Larousse Rio de Janeiro: Delta, 1967.
- . Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACHI, MA (Orgs). **Educação e sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1963. p.7-12.
- COHN, Gabriel (Org). **Sociologia**, para ler os clássicos. São Paulo: LTC, 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. In: ANPOCS-BIB. **O que se deve ler em ciências sociais no Brasil**, n.2 São Paulo: Cortez, 1986-1987.
- DURKHEIM, Émile. **De la division du travail social** Paris: [s.n.], 1893.
- . **A divisão do trabalho social** Lisboa: Presença, 1977a
- . **Educação e sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- . **Education and sociology** Prefácio de Talcott Parsons. New York: Free Press, 1956.
- . **Education et sociologie**. Paris: Alcan, 1922
- . - —. 2.ed. Prefácio de Maurice Debresse. Paris: PUF, 1966
- . **L education morale** Advertência de Paul Fauconnet. Paris: PUF, 1974
- . **L evolution pédagogique en France** Paris: PUF. 1969
- . **As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- . **Les formes elementaires de la vie religieuse: le systeme totemique en Australie**. Paris: Alcan. 1912. 647p.
- . **Pragmatisme et sociologie: cours inedit prononce a la Sorbonne en 1913-1914**. Paris: J. Vrin, 1955. 211p.
- . **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: [s.n.], 1985
- . **As regras do método sociológico** 2 ed. Tradução por Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Ed. Nacional. 1960.
- . **Le suicide: étude de sociologie**. Paris: [s.n.], 1987.
- . **O suicídio: estudo de sociologia**. 2.ed. Lisboa: Presença, 1977b. 470p.

- FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia** 11 .ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.5-31.
- FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1972. p.70-83: As soluções fundamentais dos problemas da indução-I: E. Durkheim.
- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Moraes, 1984a.
- . A norma social: gênese e conscientização. In: SOUSA JR., José Geraldo (Org). **O direito achado na rua**. Brasília: UnB, 1987.
- . A questão da moralidade da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.2, p.7-47, 2. sem. 1989.
- . **Sociedade e consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1984b.
- GIDDENS, Antony. **As idéias de Durkheim**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- GOMES, Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985. p.1 -14: Os estudos sociológicos da educação no Brasil.
- . A sociologia da educação em perspectiva internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.67, n.157, set. dez. 1986.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.1, p.71-79, 1sem. 1979.
- . Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.55, p.63-67, nov. 1985.
- HALBWACHS, Maurice. Introduction. In: DURKHEIM, Émile. **L'évolution pédagogique en France**. Paris: PUF, 1969.
- ISAMBERT-JAMATI. Para onde vai a sociologia da educação na França? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p.538-551, set./dez. 1986.
- LEVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didièr. **De perto e de longe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MAUSS, Mareei. L'oeuvre inédite de Durkheim e des ses collaborateurs. **L'Année Sociologique**: nouvelle série, Paris, t.1, p.10, 1925.
- PEREIRA, Potyara AP **Associações voluntárias versus corporações** Brasília, 1984. mimeo.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- RODRIGUES, José Albertino (Org). **Émile Durkheim**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SENA, Custódia Selma. **Durkheim e o estudo das representações** Brasília, 1979. mimeo.
- TIRYAKIAN, Edward. Le premier message d'Émile Durkheim. **Cahiers Internationaux de sociologie**, Paris, v.42, n.1, p 21-32, 1967.
- TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- WALLWORK, Ernest. **Durkheim: morality and milieu**. Cambridge: Harvard University Press, 1972.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO FINAL DOS ANOS 60 / INÍCIO DOS ANOS 70: O NASCIMENTO DO PARADIGMA DA REPRODUÇÃO

Maria Alice Nogueira*

Este artigo não pretende fazer uma análise ou avaliação do conjunto de pressupostos, conceitos metodológicos, conclusões e interpretações que se abrigam sob o rótulo de "paradigma da reprodução"¹. Minha intenção aqui, e por ora, é apenas a de descobrir e examinar as condições históricas, por um lado, e teórico-metodológicas, por outro, que presidiram o aparecimento desse modelo explicativo que — em suas diferentes variantes — dominou a Sociologia da Educação ocidental dos anos 70. Ele se insere dentro de um projeto mais vasto de reconstituição da história social dessa disciplina.

Introdução

O fato, dificilmente recusável, é que a problemática da reprodução dominou amplamente a pesquisa e os debates da Sociologia da Educação a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70, e ainda hoje encontra seu vigor em diferentes correntes do pensamento sociológico² embora,

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ Entendendo o termo paradigma como o "conjunto de crenças, valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo" (da comunidade científica), segundo T. S. Kuhn. *Structures des revolutions scientifiques*, citado por Tanguy (1986, p.108).

² Não se deve contudo esquecer que nesse mesmo período alguns pesquisadores como Boudon (1973), na França, e Jenckes (1972), nos Estados Unidos, chegavam a resultados divergentes e colocavam em dúvida o peso atribuído aos sistemas de ensino na criação/manutenção das desigualdades sociais. Entretanto, segundo Bénétou (1975), tais estudos

na atualidade, se veja mitigada pelas tendências mais recentes de recusa do determinismo (social e econômico) rígido na compreensão da organização e do funcionamento social da instituição escolar, e de busca de uma postura mais interpretativa que evita as abordagens globalizantes e se interessa mais de perto pelas situações concretas construídas e vividas pelos atores sociais no cotidiano das instituições, e pelas interpretações que eles fazem delas.

Petit (1982) levanta algumas hipóteses, sem contudo investigá-las mais a fundo, para o sucesso e larga impregnação (extrapolando até mesmo os círculos científicos) dessa visão dos sistemas de ensino como mecanismos sociais de perpetuação e de legitimação de hierarquias e divisões sociais, e como instrumentos de integração ideológica e de inculcação de saberes "dominantes"³; em síntese, como agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais. Porém as razões que levaram a uma tão acentuada predominância também não vão me ocupar aqui. Estudos sociológicos futuros incumbir-se-ão certamente de esclarecer esse ponto. Tentarei apenas recompor em linhas gerais o quadro social e a conjuntura teórica em que emergiram as chamadas "teorias de reprodução".

não lograram abalar a "sociologia dominante da educação", ainda que rompessem com essa "forma de imperialismo freqüente nos sociólogos da educação". Além disso, é preciso lembrar ainda que no início dos anos 70 na Inglaterra, uma nova escola de pensamento surgia na Sociologia da Educação: a "New Sociology of Education" (NSE). Embora em sua primeira fase (de 1967 a 1976), a NSE tenha sido refratária às idéias da reprodução (tendo-se inspirado, nessa etapa, sobretudo na fenomenologia), a partir de 1976 ela sofre uma reorientação em seu curso que aproxima-la-á das abordagens reprodutivistas (Trotter, 1987).

³ Para os representantes das teorias da reprodução, os conhecimentos veiculados pela escola são sempre portadores de um nítido caráter de classe. Seja na versão bourdieuniana de uma cultura escolar que reconhece e impõe certos estilos de se relacionar com o mundo do conhecimento, seja na versão de um certo "marxismo sumário" (Prost, 1970) que identifica a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes.

Mas antes disso, julgo necessário fazer um esclarecimento. O plural acima empregado tem sido usual entre os pesquisadores cuidadosos de estabelecer uma distinção entre as teorias da reprodução cultural (representadas sobretudo pela obra de Bourdieu e Passeron. 1964, 1970. etc, e de seus seguidores) que conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma certa margem de independência em relação à esfera da vida material, e. as teorias da reprodução de filiação marxista (Althusser, 1970; Baudelot e Establet. 1971; Bowles e Gintis, 1976) cuja ênfase é posta na participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção.

As décadas de 50 e 60 presenciaram a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa, e sua afirmação como um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos. As razões mais gerais desse fenômeno são comuns aos países ocidentais que se tornaram os principais centros produtores de pesquisa: França, Inglaterra e Estados Unidos.

Em primeiro lugar, a ampliação do aparelho escolar e, em particular, a universalização do ensino secundário (com as transformações que daí decorrem no plano do recrutamento de alunos e professores, dos conteúdos e processos de ensino etc.) colocavam para o Estado problemas para administrar as grandes máquinas em que se transformavam os sistemas de ensino, demandando um maior conhecimento da população escolar e do funcionamento desses sistemas (condição inclusive para o planejamento). Os financiamentos para a pesquisa educacional multiplicam-se, notadamente, nos países anglo-saxões, onde a tradição fabiana de se respaldar as reformas institucionais em grandes levantamentos de dados empíricos tem sólidas raízes. Karabel e Halsey (1977, p.5) ilustram:

"A penetração com força dos pesquisadores das ciências sociais no campo da educação coincidiu com um período de enorme crescimento dos gastos públicos com escolas e universidades. Entre 1950 e o fim dos anos 60, os gastos educacionais dos países-membros da OCDE cresceram a

uma média de mais de 10% ao ano, o que representava o dobro da taxa de crescimento do PNB e uma vez e meia a taxa de crescimento do total dos gastos públicos".

E Petitat (1982, p. 361) confirma:

"Não foi por acaso que a sociologia da educação ganhou impulso no momento em que um vasto desenvolvimento da escolarização abalava as velhas instituições do ensino secundário inferior e superior e da universidade".

Em segundo, em associação com esse fenômeno, um novo ideário relativo ao papel social da escola surge com força. É que as discussões, controvérsias e conflitos políticos acerca das desigualdades sociais em geral que marcaram o período do imediato pós-guerra, refletiam-se de modo percutiente nos domínios da educação, dando origem a um fervilhante debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para uma democratização das oportunidades escolares. Novas problemáticas se instalam e passam a interrogar as primeiras gerações de sociólogos da educação (Young, 1986; Isambert-Jamati, 1986), cujo foco de atenção se volta para o estudo das disparidades entre os grupos sociais face aos sistemas de ensino. Conforme Petitat (1982, p.361), "O pequeno exército cada vez mais numeroso de sociólogos da educação, que tirava suas problemáticas das grandes ideologias da igualdade e de oportunidades e da igualdade de condições, atacou-se desde o fim da segunda guerra mundial à descrição e interpretação de uma realidade histórica em pleno movimento"⁴. Assim, toda uma "sociologia das desigualdades escolares" (desigualdades de acesso, de desempenho, de trajetórias escolares) foi produzida (Forquin 1979a, 1979b, 1980, 1982a, 1982b), a qual tratarei mais adiante.

Era este, em linhas gerais, o cenário da Sociologia da Educação do imediato pós-guerra que será sacudido pela maré contestadora das

⁴ Young, (1986, p. 532-533) relata que na Inglaterra Na década de 50 e início dos anos 60, havia pouco mais de dez profissionais neste campo, dentre os quais os mais conhecidos foram Banks, Bernstein, Douglas, Floud, Halsey e Glass".

teorias da reprodução. É evidente que este quadro teórico merece uma análise mais detalhada e cuidadosa. Tentarei fazê-lo a seguir, após o exame do contexto histórico (social e educacional) que deu lugar ao aparecimento do novo paradigma.

As condições históricas de emergência do paradigma da reprodução

O Contexto Econômico, Social e Político

Um conjunto de fatos configurou as condições sociais dos países ocidentais nos anos 50 60 ou, em outros termos, a conjuntura do pós-guerra. *Les 30 glorieuses* é a expressão com que Comumente os economistas de língua francesa designam o longo ciclo de prosperidade por que passou a economia mundial nas três décadas que se sucedem imediatamente a partir do final da segunda guerra. Essa fase de cerca de trinta anos de crescimento econômico "excepcionalmente longo e forte" só sofrerá uma inflexão, em meados dos anos 70, com o início de uma recessão econômica mundial assinalada pelos choques do petróleo, aumento da dívida, diminuição das trocas internacionais etc.

Um dos resultados mais concretos desse estado de abundância foi a montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social, englobados sob a designação do *welfare state* ou do *Etat-providence*. O intento dominante era o da promoção da igualdade social através da luta contra as desigualdades. Políticas de combate à pobreza (*war on poverty*) e programas de reforma social foram concebidos e implantados nesses países, com resultados, diga-se de passagem, nem sempre satisfatórios.

As políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica colocavam na ordem do dia o problema da demanda de mão-de-obra qualificada, requerida pela rapidez dos avanços técnicos, incluindo-se aí as necessidades em matéria de formação de quadros administrativos, burocráticos, científicos, técnicos etc. suscitadas pelos processo de terciarização das atividades produtivas que se desencadeava desde então. De fato, era todo o perfil da população ativa que se transformava em ritmo acelerado, com o setor primário regredindo, o secundário estabilizando-se e o terciário ultrapassando os dois primeiros (Prost, 1968).

De modo que uma grande preocupação com a "prospecção de recursos humanos" caracterizou o período, agravada pela conjuntura de guerra fria em que se envolveram Estados Unidos e União Soviética em disputa pela supremacia militar. Quando se tem em mente que tal supremacia passa inevitavelmente pela superioridade tecnológica, compreende-se com facilidade que os dois grandes blocos tenham se engajado numa verdadeira "batalha da produção".

Por outro lado e concomitantemente com isso, uma forte retomada da natalidade a partir de 1946 (com taxas bem superiores às do pré-guerra) ocasionou uma verdadeira explosão demográfica, à qual nos referimos usualmente como o *baby-boom* do pós-guerra.

Mas apesar do clima de otimismo trazido pelo entusiasmo desenvolvimentista e produtivista e pela crença na **mudança** (e democratização) **social** próprios da época, a década de 60 terminou-se, como se sabe, com um pipocar de revoltas sociais em que estiveram em jogo conflitos raciais, culturais, de classe e entre nações.

Nos Estados Unidos, a insatisfação com a persistência das disparidades econômicas e a desilusão causada pelos insucessos dos programas de reforma social estavam levando a revoltas esporádicas de determinados grupos sociais. Mas esses movimentos não se circunscreviam às lutas contra as desigualdades econômicas. Problemas sociais decorrentes da guerra do Vietnã, conflitos raciais, lutas feministas, desencadeavam um período de radicalismo político. Os estudantes rebelavam-se também contra as relações sociais autoritárias na Educação; as minorias étnicas contra a discriminação racial; as mulheres contra a divisão sexual do trabalho e outras formas de dominação masculina.

Já na Inglaterra, a experiência do radicalismo estudantil parece ter assumido formas mais culturais do que propriamente políticas (Karabel e Halsey, 1977), acarretando um forte movimento de contracultura. Em todo o caso, o importante para o que me interessa aqui é que em ambos os países desenvolveu-se uma nova esquerda (*NewLeft*), particularmente ativa no mundo universitário.

Na França, o ponto de partida da crise (econômica, política e cultural) que culminou no Maio de 68 foi o movimento estudantil. Em meio a reivindicações sociais diversas (notadamente no movimento operário), os estudantes questionaram principalmente a organização e as funções sociais da Universidade. A despeito dos desfechos desse acontecimento, e sem prejuízo de suas outras conseqüências importantes, o Maio de 68 francês assinalou o fortalecimento da politização da juventude e o crescimento de diversos grupos de extrema-esquerda.

A estabilidade social dos anos 50 cedia lugar assim a um período de crise cultural e de turbulência política que se inicia ao final dos anos 60, e se prolonga até meados da década de 70.

O Quadro Educacional

Já havia me referido anteriormente à expansão massiva das taxas de escolarização dos países industrializados que se seguiu à Guerra. Em todos os graus do sistema de ensino, registrou-se um crescimento substancial e acelerado dos efetivos escolares:⁵ "Jamais tinha-se visto um movimento tão geral, de tal amplitude e de ritmo tão rápido. Foi uma mutação brusca e global, e a expressão explosão escolar" se impõe, com efeito, para designá-la", nas palavras do historiador da educação (Prost, 1968, p. 436).

Por certo que a fase de prosperidade por que passavam essas sociedades responde em larga medida por esse fenômeno de "explosão escolar", através da ação política do Estado financiando generosamente os gastos públicos com instrução. Suas necessidades de formação de mão-de-obra qualificada não estavam evidentemente alheias a isso, e colocavam em pauta a questão da modernização dos sistemas de ensino, em particular

⁵ O fenômeno é tão conhecido que me dispense aqui de fornecer cifras. Remeto porém o leitor à Introdução de A. Girard (INED, 1970) para o que concerne às comparações internacionais e aos diferenciais de crescimento segundo os graus e ramos do ensino.

da escola secundária.⁶ "Vistas sob esse prisma, a expansão e a crescente diferenciação do sistema educacional foram o resultado inevitável das mudanças tecnologicamente determinadas na estrutura ocupacional, que requeriam habilidades cada vez mais complexas" (Karabel e Halsey, 1977, p. 9). Nesta "civilização do saber e da competência", tratava-se de detectar o potencial disponível de talentos com que contava cada país, de bem gerenciá-lo e de não desperdiçá-lo, enfrentando assim a concorrência internacional⁷; e os sistemas de ensino foram então chamados a colaborar na satisfação das necessidades da sociedade tecnológica.

Além disso, é preciso lembrar que em razão da guerra fria entre os países do leste e do oeste, a corrida por um sistema educacional eficiente do ponto de vista científico e tecnológico, intensificou-se, notadamente, após o lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1957.⁸

Por outro lado, é certo que o crescimento da população escolarizada, ao nível do segundo grau e do superior, correspondeu também ao crescimento da população. As crianças do *baby-boom* nascidas a partir de 1946, atingem — a partir de 1957 — a idade de entrada para os estudos secundários e constituem, assim, uma nova demanda social a forçar os portões das escolas. Entretanto, o aumento demográfico não pode ser considerado como a principal explicação para a expansão dos efetivos escolares. O alerta parte do próprio demógrafo: "As causas profundas do movimento [de explosão escolar] não são portanto primordialmente demográficas, é preciso buscá-las antes nas grandes transformações da civilização que há um século ou dois transformaram, a um só tempo, as condições demográficas de existência e as formas de vida social.

⁶ Datam desta época a implantação das *comprehensive Schools* na Inglaterra e do *collège d'enseignement secondaire* (CES) na França

⁷ A respeito da corrente de pesquisas tipicamente anglo-saxã sobre as "reservas de talentos" (incluindo aí o próprio *Project Talent* 1964), ver Pettit (1982).

⁸ Não resisto à comparação entre a comoção causada por este fato nos meios educacionais norte-americanos nos anos 50 60 e as discussões travadas (e medidas tomadas pelo governo Bush — cf *Folha de São Paulo*, 2 10 89 e 28 3 90) atualmente nesse país a respeito da "superioridade" do sistema escolar japonês na formação da força de trabalho.

Aliás, o crescimento populacional é, em grande parte, resultado das próprias circunstâncias que produziram o desenvolvimento da instrução" (INED, 1970, p. xxii).

É preciso reconhecer também que as modificações ocorridas na composição social do público escolar, garantiram alguns avanços (entre eles a extensão da obrigatoriedade escolar) no processo de democratização do ensino. "O crescimento dos efetivos escolares explica-se assim pela conjugação de dois fenômenos, um, conjuntural, o movimento demográfico, o outro, estrutural, os progressos da escolarização", conclui Prost (1968, p. 438).

Além da expansão quantitativa, um outro componente importante afetou a situação educacional sobretudo norte-americana desses anos 60: os programas de **educação compensatória**. É que no quadro da guerra contra a pobreza, pretendia-se, entre outras coisas, corrigir as desigualdades escolares mediante a implantação de medidas assistenciais e pedagógicas visando compensar as desvantagens materiais dos grupos socialmente desfavorecidos e as supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante. Inúmeros projetos de ensino compensatório foram assim implantados nos Estados Unidos⁹, buscando através de uma intervenção precoce (a partir dos 5 ou 6 anos) desenvolver a capacidade de aprendizagem das crianças consideradas como portadoras de **déficits culturais**.

Porém, de um modo geral, as avaliações *a posteriori* desse conjunto de experiências têm sido negativas. Costuma-se mesmo falar em fracasso dessas iniciativas para equalizar as oportunidades escolares, principalmente em virtude de seus resultados efêmeros. Segundo Forquin (1979 b, p. 93), "esse fracasso anunciava o fim de um certo credo otimista, reformista e liberal em matéria de educação que havia embasado os esforços de democratização dos anos 60".

⁹ Dentre os quais o *Head Start* de 1964-65, citado sempre em primeiro lugar por seu porte e grau de difusão. Para uma análise detalhada desse conjunto diversificado de programas, inclusive seus conteúdos e métodos, ver Little e Smith (1971).

Na verdade, o desapontamento vai muito além dos insucessos das pedagogias compensatórias. É todo o conjunto de medidas educativas dos anos 50/60 (expansão dos efetivos escolares, extensão da escolaridade obrigatória, mudanças no perfil social da clientela escolar, criação de novos gêneros de instituições educativas) que será posto em questão, ao final dessa última década. E de forma tão veemente quanto a frase que A.H. Halsey escrevia, em 1972, para resumir o fenômeno: "O fato essencial da História da Educação do século XX é que as políticas igualitárias falharam" (Karabel e Halsey, 1977, p. 45).

E a razão disso é que a realidade atestava que à expansão/transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar. Com efeito, o crescimento não beneficiava igualmente a todos, e o mito da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60, bem como a visão da educação como **investimento produtivo** própria dos economistas partidários da teoria do capital humano. O clima de otimismo cedia lugar ao desencanto...

A conjuntura teórica: Sociologia e Sociologia da Educação

Ao período de prosperidade econômica dos anos 50-60, correspondeu um avanço sem precedentes das Ciências Sociais em geral, e da Sociologia em particular, impulsionadas entre outras coisas pela penetração dos Estados nacionais no setor das ciências sociais, e pela criação dos grandes organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE etc. (Drouard, 1982). Nesse momento, a produção sociológica se deu por tarefa responder às indagações que se colocavam para uma sociedade em processo de reconstrução, em plena mutação social e em vias de modernização. O tema da **mudança social** será portanto o tema-chave dessa Sociologia.

Entretanto, com a crise da ideologia modernizadora, a partir do final dos anos 60, juntamente com a ruptura do processo de crescimento,

uma nova era vem se abrir na paisagem sociológica: a "era da suspeita", como a denominou Alain Touraine (1986b), numa alusão ao desencanto deixado pelas reformas sociais liberais dos anos 60, e à idéia emergente de que "o homem é o produto de estruturas que o determinam e não o sujeito de sua ação" (Furet, 1986). Para essa Sociologia, "a vida social não é projeto, debate, criação, conflito; ela é discurso, ideologia dominante, mecanismos de inculcação e de legitimação do poder absoluto..." (Touraine, 1986a). Em seu balanço da situação da Sociologia à época, A. Touraine acrescenta ainda que "esta imagem propagou-se com tal força que se tornou, nos meios universitários e para universitários. a ideologia dominante no decorrer dos anos 70" (1986b, p. 135). É indiscutível que o desenvolvimento das esquerdas (na esteira dos movimentos políticos do final dos anos 60) teve um papel importante nesse processo. O peso do pensamento e da ideologia marxista — particularmente em sua variante estruturalista¹⁰ — se fez sentir de modo mais ou menos intenso nas diferentes vertentes das novas construções teóricas. Aqui é o tema da "reprodução das estruturas sociais" que ocupa o lugar de honra.

Ainda segundo Touraine, no terreno da Sociologia esta representação do funcionamento social repercutiu de modo particularmente intenso em três áreas: "em primeiro lugar na sociologia urbana (...). Em segundo lugar, na **sociologia da escola** e do trabalho social (...). E num terceiro domínio enfim, triunfou essa sociologia da suspeita e da perseguição ao ator; o estudo das sociedades do Terceiro Mundo." (1986b, p. 136; grifo meu).

Vejamos então, em linhas gerais, como se deu esta evolução no âmbito da Sociologia da Educação. Como já havia mencionado anteriormente, o quadro geral — acima descrito — de mudanças educacionais do pós-guerra, provocou o aparecimento de toda uma corrente na pesquisa educacional — nesse momento "invadida" pelos cientistas sociais — que Karabel e Halsey (1977) chamaram de empirismo metodológico (*me-*

Talvez, para os meus propósitos, o mais esclarecedor seja caracterizar o pensamento estruturalista justamente pelas críticas que lhe reservou a década de 80: desprezo pelo ator social, ênfase excessiva na dependência da parte em relação ao todo, desatenção para com o movimento histórico.

thodological empiricism) por tratar-se de investigações empíricas — frequentemente quantitativas — cujo esmero metodológico quase sempre conotou rigor, à época. As preferências, quanto ao objeto da pesquisa, recaíam — como bem convinha à época — sobre as desigualdades educacionais e sobre a problemática da democratização do ensino. Calculava-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias sócio-econômicas; estabelecia-se correlações entre o desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como: idade, sexo, habitat, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família etc; buscava-se identificar os elementos responsáveis pela **carência cultural** das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias. É quase desnecessário lembrar que tais estudos situam-se num nível macroscópico de análise, em que o que se focaliza são as grandes relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais; não se entrando, portanto, no interior dos processos de ensino (estabelecimento escolar, sala de aula etc).

Nos países anglo-saxões, notadamente na Inglaterra, a forma tomada por esses estudos empíricos ficou conhecida com o nome de **aritmética política**, que é como se designa um certa tradição intelectual britânica que vem desde a primeira metade do século XIX. No que concerne à Sociologia da Educação, a origem dessa tradição situa-se nos estudos de estratificação/mobilidade sociais desenvolvidos, nos anos 50, na London School of Economics sob a direção de D. Glass. "Os dois maiores sociólogos ativos na pesquisa educacional de meados da década de 50 e início de 60": Jean Floud e A. H. Halsey, eles próprios originários da London School (Bernstein, 1974), e outros sociólogos como J. W. B. Douglas, procedendo ao desdobramento dos trabalhos do professor Glass, dedicaram-se a análises quantitativas das chances de indivíduos de diferentes origens sociais atingirem os diferentes graus e segmentos do sistema de ensino, dos fatores sociais determinantes da seleção escolar e das repercussões das oportunidades escolares sobre as oportunidades ocupacionais."

" Ao tratar dessa corrente de pesquisas inglesa, Karabel e Halsey (1977, p.17) lembram que "a desconfiança para com as teorias metafísicas e a preferência por metodologias positivistas são profundamente enraizadas na cultura anglo-saxã e impregnam a história das ciências sociais na Grã-Bretanha e Estados Unidos".

A célebre coletânea organizada por Halsey, Floud e Anderson (1961), reunindo diversos trabalhos da mesma natureza, parece ser a melhor ilustração desse gênero de estudos.¹² Quanto às suas características principais, os estudiosos apontam: "predileção pelas vastas enquetes sociais e coleta de dados descritivos" (as fontes institucionais das desigualdades educacionais ficam demonstradas mas não explicadas); "certa desconfiança para com as grandes construções teóricas" e "constante preocupação de inserção social e política numa ótica reformadora" (Forquim, 1989). Já Bernstein (1974), de modo mais sintético, assim define esse conjunto de trabalhos: "a-teórico, pragmático, descritivo e politicamente orientado". Essa última característica esclarece a respeito do qualificativo da **aritmética política**. Já mencionei anteriormente a tradição fabiana da pesquisa inglesa de servir aos interesses da administração. Pois bem, esta geração de sociólogos ingleses permaneceu ligada à social-democracia, e sob as auspícios do Estado (patrocínio de agências oficiais ou semi-oficiais) buscou pragmaticamente subsidiar as políticas públicas de equalização de oportunidades.

Por último há que acrescentar-se que essa tradição da **aritmética política** manifesta-se também, evidentemente, na longa série de relatórios nacionais ingleses e norte-americanos encomendados e financiados pelos poderes públicos nas décadas de 50 e 60, com a finalidade de conhecer o funcionamento dos sistemas escolares (ROBINS-1963 e PLOWDEN-1967 na Grã-Bretanha; COLEMAN-1966 nos Estados Unidos, etc).

Na França, essas práticas dominantes de estudos empíricos na Sociologia da Educação assumirão a forma de uma **demografia escolar** que tem origem nos trabalhos desenvolvidos pelo INED (Institut National d'Études Démographiques) criado em 1945 sob a direção de Alfred Sauvy. Apesar de não ter sido criado com a missão expressa de tratar das questões escolares, desde seus primeiros momentos, o INED voltou-se para a

² Ela "permaneceria — ao longo dos anos 60 — a principal obra de referência sociológica para os pesquisadores e estudantes em ciências da educação" (Forquim, 1989). E Isambert-Jamati (1986) complementa: "os sociólogos franceses da época lêem sobretudo a coletânea de Floud e Halsey, **Education. Economy and Society**"...

investigação das características e da evolução das populações escolares.¹³

Demógrafos e sociólogos bastante conhecidos como Alain Girard, Henri Bastide, Paul Clerc e o próprio Alfred Sauvy, inauguravam, assim, nos anos 50, o campo da demografia escolar empreendendo um recenseamento da população escolarizada em que se tentava responder basicamente a duas perguntas: "quantos eles são?" e "quem são eles?".¹⁴

Através de descrições estatísticas (à maneira dos demógrafos), objetivava-se conhecer as condições de seleção e de frequência ao sistema escolar, e os mecanismos de orientação no interior dele. Para isso, tratou-se de relacionar o lugar ocupado pelo educando no aparelho escolar (grau, tipo de estudos, estabelecimento etc.) com uma série de variáveis tais como: idade, sexo, tamanho da família, ordem de nascimento no conjunto dos irmãos, ocupação e nível de escolaridade dos pais, habitat, desempenho escolar anterior etc), estabelecendo pioneiramente na França um estudo da "estratificação social das escolaridades" (Isambert-Jamati, 1974).

Partindo do princípio de que essa descrição estatística, se refeita a intervalos regulares, retracaria a evolução temporal dos efetivos escolares, os pesquisadores do INED desenvolveram uma longa série de estudos longitudinais que passaram a ser sua marca registrada, e dentre os quais o mais famoso é a **enquête de 1962-72**. Através de uma grande amostra (17.461 alunos) representativa em escala nacional, acompanhou-se o itinerário no interior do sistema escolar de um conjunto de indivíduos (que concluía a última série da escola primária em 1962) durante dez anos, ou seja, até o ano de 1972.

Os resultados dos trabalhos do Instituto foram geralmente publicados na revista **Population** ao longo da década de 50. Mas foi uma célebre

¹³ Sobre os primeiros trabalhos do INED no campo da educação escolar e seu ponto de partida, ler Isambert-Jamati (1984).

¹⁴ Para um maior detalhamento desse campo de estudos: objeto, fontes, procedimentos metodológicos, perspectivas etc, ver Clerc (1974).

coletânea de textos, intitulada **Population et Enseignement**, publicada em 1970 (com introdução de A. Girard). reunindo os trabalhos do INED realizados na década de 60. que veio dar visibilidade a esses estudos.¹⁵

Está assim fora de dúvidas a importância desses trabalhos para a Sociologia da Educação francesa que seria produzida nas décadas seguintes. E os sociólogos contemporâneos são unânimes em reconhecê-lo.¹⁶

A problemática das desigualdades educacionais segundo os grupos sociais dominava portanto, como acabamos de ver, a Sociologia da Educação desse período nos principais países produtores de pesquisa. Um último indício significativo dessa tendência geral pode ser identificado na composição da coletânea **Education, Economy and Society** organizada por Halsey, Floud e Anderson (1961); além, obviamente, dos próprios autores, pode-se aí encontrar textos de D. Glass, J. S. Coleman e de A. Girard.

Em resumo, eu diria que todo esse estoque de pesquisas (*surveys*, relatórios, enquetes etc.) apresentavam um fato estatístico irrecusável: as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e de sucesso na escola. A partir daí, o estudo das desigualdades educacionais passaria a ocupar um lugar central na Sociologia da Educação. Temos aqui uma excelente ilustração de como fatos sociais e políticos conduzem a uma problemática sociológica.

Foi nesse "contexto desencantado" do final dos anos 60 — para usar a expressão de Forquim (1980) — que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político e cultural, e o conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que

⁵ Dela, Isambert-Jamati (1974) afirma: "Esta obra é capital para se conhecer o funcionamento real do sistema escolar francês contemporâneo".

¹⁶ Mesmo se um deles, ironizando os seus excessos, tenha um dia sugerido com muito bom humor, uma questão a ser assim formulada para uma hipotética prova a ser aplicada a futuros professores: "calcular a probabilidade que tem um filho de operário cuja mãe e empregada, a avó padeira e o irmão diabético, de repetir a primeira série primária" . (cf. Baudelot, 1983. p.50).

se convencionou designar de **paradigma da reprodução**. É que a desilusão com a democratização do ensino tinha arrefecido por completo o otimismo das décadas anteriores para com os supostos poderes da educação, tanto no âmbito da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, quanto no terreno da equalização das oportunidades sociais.

Como já afirmei no início do presente texto, preferi não estender meu intento aqui à análise ou à avaliação crítica dessas teorias em si mesmas, o que de resto já vem sendo feito há algum tempo por autores procedentes de áreas diversas das ciências da educação. Mas a compreensão de sua gênese exige que se evoque ao menos os grandes contornos daquilo que reúne as várias vertentes dessas teorias sob uma mesma classificação.

Em primeiro lugar, o caráter fragmentário dos dados empíricos coletados pelas pesquisas de tipo *survey*, pelos grandes levantamentos ou pelos estudos demográficos; a natureza sobretudo descritiva dos resultados a que chegaram; tudo isto estava a pedir uma integração numa análise mais abrangente e uma teoria mais globalizante capaz de dar conta da complexidade das relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais (notadamente a divisão social do trabalho), e de interpretar os fracassos dos ideais de democratização do ensino. E aqui a penetração do pensamento estruturalista no interior das ciências sociais vinha responder a esses anseios de construção de um modelo explicativo mais completo, sempre numa perspectiva macroscópica.

Em segundo, as novas teorias vinham se contrapor à ideologia reformista da pesquisa e das políticas de combate às desigualdades escolares. E aqui a predominância do pensamento marxista nos meios intelectuais de então (nessa era **da suspeita**), desempenhou um papel importante na formulação dessa **sociologia crítica**. Referindo-se — sob a expressão de **neomarxismo** — à corrente estruturalista que reinterpretava o marxismo à época, o sociólogo R. Boudon (1986) escreve: "O neomarxismo caracteriza-se pelo fato de tentar explicar todas as instituições por seus supostos efeitos macrosociais. Explicar é, para essa corrente de pensamento, responder à questão para que serve?'. Para o que servem a

prisão (Michael Foucault), a escola (Louis Althusser, Pierre Bourdieu), a cultura, a cidade, o Estado etc? Resposta: para a reprodução da classe dominante".¹⁷

Entretanto não se pode deixar de reconhecer — e este é um dos propósitos explícitos deste texto — a importância da pesquisa empírica dos anos 50/60 para a elaboração desta **sociologia da reprodução**. Sem os fatos estatísticos estabelecidos nesses anos, a existência dessa última seria mesmo impensável. E a prova mais contundente disso é o uso significativo desses dados, feito pelos principais representantes das teorias da reprodução: Bourdieu e Passeron bem como Baudelot e Establet recorrem largamente aos dados do INED; Bowles e Gintis, por seu turno, fazem uso, entre outros, de dados do **Project Talent e do Coleman Report**, para ficar apenas nesses exemplos. Karabel e Halsey (1977), em sua retrospectiva da pesquisa sociológica em educação, chegam mesmo a afirmar — com base nas teses de Goudner sobre as mudanças nas ciências sociais — que o paradigma da reprodução mais do que uma inovação científica, propriamente dita, consistiu-se numa "nova maneira de olhar velhos dados" (*new ways of looking at old data*), isto é, numa reinterpretação — radical, é bem verdade — de fatos já anteriormente estabelecidos.

Para finalizar, gostaria de assinalar ao leitor que o caráter ensaístico do presente texto, que pretende ser mais um levantamento preliminar de hipóteses do que a exposição de algo já demonstrado, impede-me de estabelecer um juízo a respeito dessa interpretação dos autores ingleses. Por certo que um trabalho mais a fundo no interior das análises da linha reprodutiva permitiria uma avaliação mais criteriosa do significado desse momento de inflexão, sofrido pelas ciências sociais da educação na década de 70.

¹⁷ A crítica ao hiperfuncionalismo das teorias da reprodução tem se tornado freqüente nos escritos dos sociólogos da educação a partir do final dos anos 70 (Karabel e Halsey, 1977; Isambert-Jamati, 1983; Berthelot, 1983, para citar apenas alguns).

Bibliografia

- ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. **La Pensée**, Paris, p.3-21, jun. 1970.
- BAUDELLOT, C. La sociologia de la educación, para que? **Escuela de Maestros**, [s. 1.], n.2, p.41-45, dic. 1983.
- BAUDELLOT, C, ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.
- BÉNÉTON, P. Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v.25, n.1, p.106-122, fev. 1975.
- BERNSTEIN, B. Sociology and the Sociology of Education: a brief account. In: REX, J. (Ed.). **Approaches to sociology**. London: Routledge and Kegan Paul, 1974. p. 145-159.
- BERTHELOT, J. M. **La piège scolaire**. Paris: PUF, 1983.
- BOUDON, R. Entrevista. **Le Nouvel Observateur**, Paris, 13 a 19 juin 1986.
- . **L inégalité des chances**. Paris: A Colin, 1973.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers**. Paris: Ed de Minuit 1964.
- . **La reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- BOWLES, S., GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.
- CLERC, P. Démographie scolaire. In: DEBESSE, M., MILARET, G. **Traité des sciences pédagogiques**. Paris: PUF, 1974. t.6. p.219-278.
- DROUARD, A **Réflexions sur une chronologie: le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante**.

- Revue Française de Sociologie**, Paris, v.23, n.1, p.55-85, jan./mars. 1982.
- FORQUIN, J. C. **École et culture**: le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck/Ed. Universitaires, 1989.
- . La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 48, p. 90-100, juil./août/sept. 1979a.
- . **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.49, p.87-99, oct./nov./dec. 1979b.
- . **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.51, p.77-92, avr./mai/juin 1980.
- . L'Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 59, p.52-75, avr./mai/juin 1982a.
- . **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 60, p.51-70, juil./août/sept. 1982b.
- FURET, F. L'homme retrouvé. **Le Nouvel Observateur**, Paris, 13 a 19 de juin 1986. p. 114-115.
- HALSEY, A.H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C. (Eds.) **Education, economy and society**: a reader in the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1961.
- INED. **Population et enseignement**. Paris: PUF, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Fonctionnement du système éducatif. In: CARRAZ, R. **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**. Paris: La Doe. Française, 1983.
- . Les sciences sociales de l'éducation et "le ministère" en France. In: POUR un bilan de la sociologie de l'éducation. Toulouse: Université de Toulouse le Marail, 1984, p. 143-162.
- . Para onde vai a sociologia da educação na França? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p. 538-551, set./dez. 1986.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Sociologie de l'école. In: DEBESSE, M. MIALARET, G. **Traité des sciences pédagogiques**. Paris PUF 1974 t.6p. 141-185.
- JENCKS, C. **Inequality**: a reassessment of the effects of family and schooling in America. New York, Basic Books, 1972.
- KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Eds.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977.
- LITTLE, A., SMITH, G. **Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis**. Paris: OCDE, 1971.
- PETITAT, A. **Production de l'école — production de la société**. Genève: Droz, 1982.
- PROST, A. **Histoire de l'enseignement en France 1800-1967**. Paris: A. Colin, 1968.
- . Une sociologie stérile: "Lareproduction". **Esprit**, Paris, p.851-861, 1970.
- TANGUY, L. **L'introuvable relation formation/emploi**. Paris: La Doe. Française, 1986.
- TOURAINÉ, A. La self-sociologie. **Le Nouvel Observateur**, Paris, 1986a p. 125-126.
- . Sociologies et sociologues. In: GUILLAUME, M. **L'État des sciences sociales en France**. Paris: Découvert, 1986b. p. 134-143.
- TROTTIER, C. **La "nouvelle" sociologie de l'Éducation**. [S.1.], Université Lavai, 1987. (Les Cahiers du LABRAPS).
- YOUNG, M. A propósito de uma sociologia crítica da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p.532-537, set./dez. 1986.

A PLURALIDADE DOS MUNDOS E DAS CONDUTAS SOCIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DE BOURDIEU PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO*

Carlos Benedito Martins**

Em seu escrito sobre a **Teoria das Ciências Sociais**, Marx Weber chama a atenção para o fato da dimensão finita e limitada do espírito humano diante da realidade histórico-social, que lhe aparecia como infinitamente complexa e inesgotável. Mostrava-se francamente cético com a possibilidade da construção de um modelo explicativo capaz de captar de forma exaustiva a realidade, mesmo que um pesquisador tomasse como objeto de estudo um ínfimo fragmento desta realidade. Os sistemas mentais que elaboramos, expressos em teorias, hipóteses ou conceitos, jamais esgotam a imensa riqueza do real. Essas construções intelectuais não passavam, em sua visão, de tentativas para ordenar a realidade caótica e multifacetária da vida que nos rodeia.

Salientava, também, naquele escrito, que a realidade só poderia ser ordenada pela circunstância de que apenas uma porção dela possui importância para um investigador, posto que só esse fragmento se encontra em relação com as idéias de valores culturais com as quais aborda a realidade. Em sua visão, um investigador, estudando o mesmo fenômeno que ocupava anteriormente a atenção e as energias de um outro pesquisador, poderia descobrir novas facetas do fenômeno estudado, uma vez que ordenou o real a partir de distintas significações culturais. Salientava, também, que as relações intelectuais, sob as quais são abor-

dados e compreendidos cientificamente os fenômenos, mudavam constantemente. Neste sentido, para Weber, as ciências da cultura, entre as quais incluía as Ciências Sociais, estavam condenadas a uma condição de eterna juventude, uma vez que em sua dinâmica, gravitavam em torno do caráter transitório de suas construções teóricas.'

Este ponto de vista weberiano serve como um antídoto à tentação e à ilusão de buscar, no atual estágio de conhecimento alcançado pelas Ciências Sociais, uma teoria **verdadeira**, que dê conta por si só de explicar de forma exaustiva e definitiva, a totalidade da vida social ou de algumas de suas dimensões particulares. Por mais abrangentes ou delimitado o escopo explicativo de uma teoria, as manifestações concretas da vida social tendem a mostrar-se mais complexas e refratárias à sua representação intelectual. Dando continuidade a esta postura teórica, Mannheim (1968, cap. 2 e 3), salientava que toda construção teórica deveria ser considerada como uma perspectiva parcial para o conhecimento da vida social.

Este artigo tem como objetivo destacar alguns aspectos do esquema analítico que vem sendo elaborado por Pierre Bourdieu que, direta ou indiretamente, fornece elementos teóricos e conceituais para a análise dos diversos campos constitutivos da vida social, entre os quais inclui-se o educacional. As apreciações sobre os trabalhos que este autor vem desenvolvendo, seja individualmente, ou com os seus colaboradores, tendem a indicar que os resultados já alcançados ocupam uma posição relevante no contexto da sociologia contemporânea. Tal empreendimento é entendido no presente artigo como uma das contribuições possíveis

Versão modificada e ampliada do artigo Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. publicado na **Revista Educação e Sociedade** n 27 setembro de 1987.

** Professor-Adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

A respeito desta questão afirmava Marx Weber que: Aspiramos ao conhecimento de um fenômeno histórico, isto é. significativo na sua singularidade. E o que aqui existe de decisivo é o fato de só adquirir sentido lógico a idéia de um conhecimento dos fenômenos individuais mediante a premissa de que apenas uma parte finita da infinita diversidade de fenômenos possuirá uma significação" (1974. p.56).

no campo das Ciências Sociais contemporâneas, sujeitas, como as suas concorrentes, a alcances e limites.²

Embora a reflexão sobre o sistema de ensino ocupe uma posição destacada no conjunto dos trabalhos deste autor, principalmente em sua fase inicial, a sua intenção não é de construir uma sociologia do sistema escolar. Seu projeto científico encaminha-se cada vez mais para a elucidação dos mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, tais como o Estado, a Igreja, o esporte, a moda, a linguagem, a literatura, o sistema de ensino, etc., para a gênese desses espaços, suas hierarquias e lutas internas, assim como as estruturas mentais dos agentes que estão situados no seu interior e a lógica de suas condutas. Tudo leva a crer que um dos núcleos dos trabalhos de Bourdieu seja a preocupação em analisar a mediação existente entre indivíduo e sociedade, o complexo circuito entre estrutura e ator, não de forma abstrata, mas a partir de suas dimensões concretas, vislumbradas na trama dos diferentes espaços sociais.

Valeria a pena destacar, inicialmente, que a constituição do projeto de conhecimento, em Bourdieu, ainda em curso, guarda, de modo geral, uma determinada continuidade em relação a alguns traços constitutivos do desenvolvimento do pensamento sociológico francês.

Assinalemos, a este propósito, que a formação da sociologia francesa ocorreu em um espaço social bastante preciso, vale dizer, no interior do campo universitário, o que contribuirá para lhe imprimir uma feição acadêmica, voltada para uma **busca de legitimidade científica**. Ao desenvolver-se em um contexto universitário, os agentes envolvidos com a consolidação do status científico da Sociologia puderam contar com o apoio institucional que os dirigentes da **Terceira República** procuravam fornecer para a renovação e expansão das instituições de ensino universitário³.

² A respeito de uma apreciação da contribuição de Pierre Bourdieu, consultar, por exemplo: Ansart (1987): III Congresso Nacional de Sociologia; Alexander (1987); Rancière (1984).

³ Quanto ao desenvolvimento da Sociologia na sociedade francesa, ver os trabalhos de V. Karady (1974, 1976 e 1979).

O projeto de conhecimento sociológico elaborado pelos durkheimianos ilustra de maneira exemplar os esforços de legitimação científica. Mas chama atenção, também, neste projeto, a habilidade por parte dos integrantes de seu grupo em ocupar os espaços que se abriam nas instituições universitárias em busca — sob a inspiração dos dirigentes da **Terceira República** — da difusão de concepções científicas, a fim de orientar a condução da vida social. Assim, passavam a usufruir do respaldo institucional que o campo do poder político procurava oferecer ao desenvolvimento das Ciências Sociais.⁴

Se bem que no século atual a organização das atividades de ensino e pesquisa, subvencionadas pelo aparelho estatal, tenham passado por certas discontinuidades, em termos de financiamento, não se pode deixar de ter em conta que o essencial da pesquisa sociológica, na sociedade francesa, ocorre no interior do campo universitário e de organismos mantidos por fundos públicos (CNRS, INRA, INSEE, etc). Neste sentido, a produção sociológica de Bourdieu desenvolve-se no interior do campo acadêmico e da proteção institucional oferecida a este espaço social⁵.

Entre outras dimensões, o seu projeto sociológico representa a disposição de reatualização, de imprimir ao trabalho de pesquisa uma conduta controlada por padrões científicos. Esta busca expressa-se numa disposição em produzir determinadas técnicas de rupturas contra o saber imediato. Em seu trabalho **Le Métier Sociologue** assinala que: "a familiaridade com o universo social constitui para o sociólogo o obstáculo epistemológico por excelência, uma vez que produz continuamente concepções provenientes da imaginação. O sociólogo jamais cessa de se opor à Sociologia espontânea. Ele deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências enganadoras provenientes do saber imediato. Ele encontra mais dificuldades para estabelecer a diferença entre a percepção e a

* Com relação a esta questão, consultar G. Weisz (1979); com relação às reformas educacionais empreendidas pela **Terceira República**, destacadamente no plano do ensino superior, ver J. Mayeur (1973, p. 145-153).

⁵ A este propósito, ver A. Drouard (1982), C. de Montlibert (1982) e M. Guillaume (1986, p. 441-455).

ciência, separação que para o físico se exprime na oposição marcada entre o laboratório e a vida cotidiana, enquanto o sociólogo não pode encontrar em sua tradição teórica os instrumentos que lhe permitiriam recusar radicalmente a linguagem e as noções do senso comum" (Bourdieu, 1968, p.35; 1982, p.8-9).

Ao opor a **sociologia espontânea** ao saber sociológico, Bourdieu retoma de forma enfática o princípio formulado por Bachelard, de um corte epistemológico entre as representações do senso comum e a elaboração do discurso científico. Esta ruptura pode ser realizada, em sua visão, entre outros meios, através das aquisições teóricas da Sociologia, da utilização de procedimentos estatísticos, da criação de uma linguagem artificial, capaz de romper com os automatismos do saber familiar e imediato, inscritos na linguagem comum.

A sociologia da Sociologia, apresenta-se-lhe como um dos instrumentos fundamentais na elaboração de um discurso científico do mundo social. Ela possibilita ao pesquisador tomar consciência da posição por ele ocupada no campo científico e no espaço social. Em sua apreciação, cada sociólogo é um bom sociólogo de seus concorrentes, isto é, capaz de identificar as determinações sociais, os interesses materiais e simbólicos que orientaram a produção do conhecimento de seus adversários, procurando, com isto, desqualificá-los. A utilização da sociologia da Sociologia deve propiciar ao investigador não somente o conhecimento das estratégias de seus adversários no campo científico, mas também a elucidação de tudo aquilo que a sua própria prática intelectual deve à sua inserção no mundo social e no próprio campo científico, como, por exemplo, a escolha do seu objeto de estudo e a forma de abordá-lo.

Ao lado desta busca de legitimidade científica, os trabalhos desenvolvidos por Bourdieu guardam uma outra continuidade com a forma pela qual se desenvolveu o pensamento sociológico francês, que valeria a pena mencionar, ainda que brevemente. Apesar de procurar manter determinadas diferenças em relação a uma crítica dirigida a um certo atomismo individualista, tudo leva a crer que Bourdieu reafirma ao longo de seus trabalhos o postulado metodológico recorrente na Sociologia francesa

do primado da sociedade sobre o indivíduo. Como se sabe, uma das características do pensamento social do século XIX é a rebelião intelectual contra o individualismo desenvolvido pelos filósofos do século precedente. Em oposição às formulações iluministas que ressaltavam o poder da razão individual, alicerçada em formas científicas de conhecimento, como instrumento para remodelar os sistemas sociais, vários pensadores do século XIX salientariam que o homem não adquire o conhecimento mediante a razão individual, mas sim como um ser social, isto é, devido ao fato de viver em contextos sociais.

Investindo contra a fé otimista do século XVIII, no poder conferido à razão individual, os críticos do pensamento iluminista procuraram erigir uma teoria na qual o indivíduo auto-suficiente e racional, construído pelos filósofos do século XVIII, fosse substituído por um indivíduo que, em larga medida, seria o produto de relações e de instituições sociais. Ao atomismo iluminista, este estilo de pensamento social oporia um realismo social, assumindo como postura metodológica o princípio de que a sociedade não apenas precede o indivíduo como também é eticamente superior a ele.⁶

A perspectiva sociológica elaborada por Bourdieu pressupõe que é a sociedade, e somente ela, que elabora, de diferentes formas, justificativas e razões para os indivíduos existirem. Em sua visão, é a sociedade que, produzindo as posições que reputamos como **importantes**, produz, também, os agentes sociais que julgam **importante** a conquista destas mesmas posições. Em sua aula inaugural no Collège de France afirmou: "Com efeito, não diria como Durkheim a sociedade é Deus', no entanto, afirmaria que Deus não é senão a sociedade. O que se espera de Deus não se obtém senão da sociedade, pois somente ela possui o poder de consagração social... O julgamento dos outros é o julgamento definitivo e a exclusão social a forma concreta de inferno e de condenação. É

⁶ Com respeito à caracterização desta forma de pensamento, ver K. Mannheim (1968, p.253-262), I. Zeitlin (1973, p.47-94) e R. Nisbet (1980, p.118-165 e 1984, p.20-36). Quanto à influência deste pensamento no desenvolvimento posterior da Sociologia Francesa, ver Trindade (1979, p.119-161).

por isto que o homem é um Deus para o homem assim como o homem é um lobo para o homem" (1982, p.52).

O modo de conhecimento fenomenológico possui como objetivo, segundo o entendimento de Bourdieu, refletir sobre uma experiência que por definição não se presta à reflexão, qual seja, a relação primeira que o agente social possui sobre o ambiente familiar. Para ele, este modo de conhecimento não consegue ir além de uma simples descrição do que caracteriza a experiência **vivida** do mundo social, isto é, a apreensão do mundo social como **mundo natural e evidente**. Se tal coisa se produz, isto se deve, segundo ele, ao fato de que tal modo de conhecimento exclui a questão das condições da produção desta experiência da familiaridade com o mundo social, isto é, a coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas nos agentes, o que contribui para criar a ilusão da compreensão imediata do mundo social, assim como exclui toda interrogação sobre as condições desta percepção **natural** do mundo social.⁷

No interior desta forma de abordagem do mundo social, Bourdieu incorpora várias tradições metodológicas da análise sociológica, identificada por ele através do pensamento weberiano, na medida em que toma-se aí, como ponto de partida, o sujeito da ação para a elaboração de uma sociologia da compreensão. Enquanto orientações metodológicas contemporâneas, ele se aproxima, nesta abordagem, dos interacionistas simbólicos, da etnometodologia e do existencialismo sartreano.

Em seu trabalho **Le sens pratique**, surgido no início dos anos oitenta, Bourdieu passará a denominar o modo de conhecimento fenomenológico como **subjetivista**. O alvo das críticas que tece em relação ao subjetivismo é o existencialismo sartreano, que denominará de **antropologia imaginária do subjetivismo**. Segundo sua apreciação, é preciso reconhecer a Sartre o mérito de ter elaborado uma formulação consequente

A este propósito, ver P. Bourdieu (1980c, p.44). Quanto à maneira através da qual a "atitude natural aparece na fenomenologia, consultar A. Schultz (1979, p.72-76). Quanto à apresentação geral do pensamento fenomenológico na abordagem sociológica, ver B. Smart(1978, p.95-141).

da filosofia da ação que descreve as práticas dos agentes como estratégias orientadas para determinados fins explicitamente formulados pelos sujeitos, através da elaboração de um livre projeto.

Investindo contra o subjetivismo sartreano, principalmente da fase do **L'Être et le Néant**, Bourdieu observará que o **voluntarismo ativista**, contido na fenomenologia existencialista leva a representar cada ação do indivíduo como uma espécie de confrontação sem antecedente do sujeito e do mundo. Por desconhecer o que ele denomina de as disposições duráveis dos agentes, produtos de um processo de interiorização das estruturas, considera que a visão sartreana, conduz a uma concepção da ação como um **universo imaginário de possíveis** dependente inteiramente de uma resolução ditada pela consciência dos sujeitos. A esse propósito, assinala Bourdieu que "semelhante o Deus de Descartes para o qual a liberdade não pode encontrar seu limite a não ser na decisão da liberdade, o sujeito sartreano — individual ou coletivo — constitui o seu projeto de liberdade através de uma promessa solene na qual manifesta uma fidelidade a si mesmo" (1980c, p.72).

Ao contrário do subjetivismo, que de acordo com a apreciação de Bourdieu privilegia a consciência e as vontades individuais, o **modo de conhecimento** denominado por ele de **objetivista** formula, enquanto projeto, o estabelecimento de regularidades que se expressam em termos de **estruturas, leis, sistemas de relações** e assim por diante. Desta forma, tal modo de conhecimento recusa o projeto de identificar a ciência do mundo social a uma descrição científica da experiência pré-científica da realidade social, vale dizer, da utilização que os cientistas fazem das apreensões **naturais e evidentes** que os atores constroem, ou dito mais precisamente, da utilização daquilo que Schutz denomina de **construções de segundo grau**. No entendimento de Bourdieu (1980c, p. 45) uma das questões básicas que o objetivismo irá introduzir na explicação sociológica é a das condições particulares que tornam possível o mundo social, aspecto relegado pelo subjetivismo.⁸ O modo de conheci-

⁸ Quanto às **construções de segundo grau**, Schutz afirmava: "Os objetos de pensamento construídos pelos cientistas sociais se referem a objetos construídos pelo pensamento do senso comum, do homem que vive sua vida cotidiana entre seus semelhantes. As construções usadas pelos cientistas sociais são, pois, construções de segundo grau,

mento objetivista tem a sua expressão teórica, na sociologia clássica, na figura de Durkheim, na medida em que este postula, enquanto princípio metodológico, a sociedade como uma entidade exterior e transcendente aos indivíduos, enquadrando-os coercitivamente através dos costumes ou das normas sociais. Mencionemos, aqui, em relação a esta característica da sociologia durkheimiana, uma célebre passagem do seu trabalho **Les règles de la méthode sociologique** (1983, p.3-4) na qual ele afirmava:

"Quando desempenho meus deveres de irmão, de esposo ou de cidadão, quando me desincubo de encargos que contraí, pratico deveres que estão definidos fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes, mesmo estando de acordo com sentimentos que me são próprios, sentindo-lhes interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva pois não fui eu quem os criou, mas recebi-os através da educação... Estes tipos de conduta não são apenas exteriores ao indivíduo, são também dotados de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem quer queira ou não"⁹.

A orientação que reduz o indivíduo a um epifenômeno das manifestações da vida coletiva, é identificada por Bourdieu na ciência social contemporânea, na postura estruturalista, tanto em sua vertente lingüística quanto cultural, assim como num certo marxismo de conotações **estruturais**. Ao tecer alguns comentários, por exemplo, sobre a abordagem lingüística de Saussure, Bourdieu chamará a atenção para o sistema de comunicação aí construído, que se estabelece e se mantém independentemente do contexto no qual se manifesta. Segundo ele, quando Saussure constitui a língua enquanto objeto autônomo e irreduzível às suas atualizações concretas, isto é, desvinculando o discurso da situação na qual ele se manifesta, acaba por reduzir o sujeito a um mero executor das estruturas

ou a compromissos ecléticos", ver Bourdieu (1980b, p.24-26); e seu texto **Trabalhos** o investigador observa e procura explicar de acordo com as regras de sua ciência" (1974, p.37-38).

⁹ Com relação a esta mesma questão, ver também Durkheim (1975a, p.114-118 e 1975b p.13-36).

lingüísticas, sem levar em consideração as intenções e a consciência dos sujeitos em relação ao ato que executam.

Ao privilegiar a lógica da estrutura, apreendida de maneira sincrônica, sobre a história individual ou coletiva, o objetivismo, na concepção de Bourdieu, condena-se apenas a registrar a produção de regularidades da vida social, ou a reificar abstrações, o que consiste em tratar os objetos construídos pela ciência, como por exemplo a **cultura**, as **classes sociais**, os **modos de produção** ou outras categorias, enquanto realidades autônomas, dotadas de uma eficácia social, capazes de agir por si próprias, substituindo, desta forma, os agentes sociais. Com isto, em sua apreciação, constrói-se uma concepção da prática de **maneira negativa**, uma vez que os agentes sociais são concebidos como executantes de estruturas e relações que lhes são exteriores. Ao deixar de levar em consideração a relação entre o sentido que o sujeito atribui a sua ação — elemento que recebe uma posição privilegiada na análise fenomenológica — e o sentido objetivo construído pela postura positivista, o modo de conhecimento objetivista, ao omitir a relação entre estas duas dimensões da vida social, deixa-se de enfocar as condições da produção e do funcionamento do sentido da vida social que consiste em viver como **natural** o caráter objetivado das instituições.¹⁰

De acordo com Bourdieu, torna-se necessário superar a oposição criada em torno da polêmica do subjetivismo e do objetivismo. Assinala, a este propósito, que as aquisições que ela produziu em termos de conhecimento são indispensáveis a uma ciência do mundo social que, no entanto, não pode se reduzir nem a uma fenomenologia social e nem a uma **física social**. Reconhece que estas posturas possuem em comum o fato de constituírem modos de conhecimento que se opõem ao **modo de conhecimento prático** que informa a experiência ordinária do mundo social.

Com o propósito de superar a polêmica entre o subjetivismo e o objetivismo, Bourdieu procurará formular e desenvolver um outro **modo de conheci-**

¹⁰ Ver a este propósito Bourdieu (1980c, p.46)

mento que é por ele denominado de praxiológico, cujo objetivo consiste em articular dialeticamente a estrutura social. Para tanto, o modo de conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas as conserva e ultrapassa, procurando integrar o que a postura objetivista teve que excluir para produzir as suas formulações teóricas. Em seu trabalho *Esquisse d' une théorie de la pratique* (p. 174), afirma que o conhecimento praxiológico possui como objeto não somente o sistema de relações objetivas mas também as relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições duráveis dos agentes nas quais elas se atualizam. Com isto, Bourdieu procura ressaltar enquanto foco de sua preocupação o duplo processo de interiorização **da exterioridade** e da **exteriorização da inferioridade**.¹¹

O que se percebe de certa forma é que Bourdieu reintroduz a problemática sartreana da mediação entre sujeito e mundo objetivo, desenvolvida na *Critique de la raison dialectique*, procurando oferecer uma outra alternativa da que é sugerida pela postura existencialista. Como se sabe, o mencionado trabalho representa um momento na produção de Sartre em que ele, através de um marxismo existencialista, procurava criticar uma concepção ortodoxa do materialismo histórico. Através da noção de **projeto**, Sartre procurava resolver a questão da mediação entre o sujeito e as estruturas objetivas. Assinalava ele, naquele trabalho, que a conduta humana se determina com relação aos fatores reais e presentes que a condicionam e, ao mesmo tempo, em função de um certo objeto futuro que o sujeito tende a conceber, que não é outra coisa senão a noção de **projeto**.¹²

A problemática de Bourdieu, *mutatis mutandis*, se aproxima num primeiro momento da formulação sartreana. No entanto, a resposta que ele procu-

¹¹ Assinalemos, aqui, que tudo leva a crer que a elaboração da teoria da prática em Bourdieu constitui um espaço epistemológico privilegiado por ele para operar a sua busca de integração de diferentes posturas teóricas, tanto clássicas quanto contemporâneas. Com respeito ao seu projeto de estabelecer esta integração sem recorrer a conciliações retóricas ou a compromissos ecléticos, ver Bourdieu (1980b, p.24-26); e seu texto **Trabalhos e projetos**, incluído na coletânea de sua autoria organizado por R. Ortiz (1983, p.38) e J. Caro (1980).

¹² Quanto à noção de **projetos** ver Sartre (1960, cap 3).

rara apresentar para enfocar a mediação entre o sujeito e as relações objetivas do mundo social, se afastará da solução ali apresentada. É nesse contexto que ele introduz um conceito estratégico em seu esquema explicativo para articular a mediação entre estrutura e ator social, que é a noção de *habitus*. Diga-se de passagem que tal conceito constitui uma apropriação, uma vez que foi formulado originariamente pela filosofia escolástica, que o utilizava para designar uma qualidade estável e difícil de ser removida, que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos. No entendimento dos escolásticos, o *habitus* por si próprio não executa nenhuma operação, mas no entanto ele a **facilita**. Segundo eles o *habitus* é adquirido através de execuções repetidas de determinados atos, o que pressupõe a existência de um aprendizado passado.¹³

Uma das ambições do projeto intelectual de Bourdieu é integrar teorias sociológicas que tradicionalmente têm sido consideradas como antagônicas e inconciliáveis. Em seu entendimento, o obstáculo que impede a comunicação entre teorias, conceitos e métodos, deve-se menos a problemas lógico-científicos que a lutas de concorrência existentes entre elas, visando a conquista de posições de legitimação no interior do campo das ciências sociais. Em sua opinião, os que se identificam com uma determinada postura analítica tendem geralmente a ignorar os resultados obtidos pela teoria concorrente, não se apropriando dessas descobertas que poderiam abalar as bases de suas convicções. Esta sua atitude tem implicado uma interação constante com as aquisições das tradições clássicas e contemporâneas da Sociologia.

Como já foi assinalado anteriormente, um dos eixos centrais da Sociologia desenvolvida por Bourdieu consiste numa reflexão sobre a problemática da mediação entre a estrutura e o ator. O mundo social, afirma em seu trabalho *Esquisse d' une théorie de la pratique*, tem sido abordado, a grosso modo, em termos de uma polarização, que tem oscilado ora sobre o primado do ator, ora dando ênfase desmesurada às estruturas sociais, enquanto fator explicativo. Torna-se pois necessário reconstruir, ainda que de forma abreviada, a maneira pela qual Bourdieu representa

¹³ Com relação ao conceito de *habitus* formulado pela filosofia escolástica ver Mora (1971, p.795-797).

esses dois modos de conhecimento do mundo social, denominados, respectivamente, de **fenomenológico** e de **objetivista**, as críticas que ele realiza a essas concepções. Em sua apreciação, de modo geral, cada uma das polarizações teve que excluir as aquisições da postura contrária como condição para a sua própria constituição. O objetivo visado por ele nesta estratégia é de evidenciar o aparente antagonismo existente entre essas posturas e, sem recorrer a sínteses ecléticas, estabelecer as possibilidades de integrá-las teoricamente num modo de conhecimento denominado de **praxiológico**.

Com isto, ele busca reintroduzir a dimensão dos agentes sociais que, em sua opinião, a análise estruturalista havia dissolvido, anulando-os, reduzindo-os a meros epifenômenos das estruturas sociais. Contra a representação comum, que geralmente associa Sociologia ao coletivo, Bourdieu insiste no fato de que o coletivo encontra-se dentro de cada indivíduo, estruturando as suas formas de ser ou de fazer. Em sua visão, o corpo socializado, o que nós denominamos de pessoa ou de indivíduo, não se opõe à sociedade, ao contrário, é uma de suas formas de existência.

Bourdieu vai reter a idéia escolástica do *habitus* enquanto um sistema de **disposições duráveis**. Procurará ressaltar que a sua existência resulta de um longo processo de aprendizado, produto do contato dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais. As condições materiais características de uma determinada classe social e a incidência destas condições de existência no contexto familiar constituem, segundo ele, uma mediação fundamental na produção do *habitus*. As experiências primeiras dos atores sociais, vividas no ambiente familiar, ou seja, o *habitus* produzido e adquirido nas relações familiares, estão, para ele, no princípio da recepção e da apreciação de toda experiência ulterior dos atores sociais, ao mesmo tempo em que o *habitus* adquirido no sistema escolar constitui um vetor na assimilação das mensagens produzidas pela indústria cultural.¹⁴ Desta forma, o *habitus* adquirido pelo ator

¹⁴ Sobre a produção do *habitus* primeiro, isto é, o sistema de disposições duráveis apreendidas no contexto familiar, ver P. Bourdieu e J. Passeron (1970, p.59). Consultar, com relação a esta questão, os artigos de Bourdieu **Reprodução cultural e reprodução**

social através da sua inserção em diferentes espaços sociais constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais. Ele enforma a conduta do ator, as suas estratégias de conservação e ou de transformação das estruturas que estão no princípio de sua produção. Segundo as palavras de Bourdieu: "(o *habitus*) são sistemas de disposições duráveis e transferíveis. estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptados a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente **reguladas e reguladoras**, sem ser o produto da obediência a regras, sendo coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente"¹⁵ (1980c. p.88-89).

Na concepção desenvolvida por Bourdieu, o *habitus*, enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação contribuem para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo. Com isto, Bourdieu procura abordar a prática como algo distinto da obediência a normas sociais, tal como esta aparece em Durkheim, ou como a realização plena de um **modelo** construído e/ou de **estruturas**, que prescindem dos agentes sociais, como é entendida pela hermenêutica estruturalista, ou ainda, como uma utilização racional de meios para obter determinados fins. tal como surge numa das modalidades possíveis de ação social em Weber.

Através do *habitus*, o passado do indivíduo sobrevive no momento atual. atualizado no presente, e tende a subsistir nas ações futuras dos atores sociais. As disposições duráveis que a noção de *habitus* procura enfatizar

social e Sistema de ensino e sistemas de Pensamentos, que se encontram em S Miceli (1974, p.203-229e 295-336). Em seu trabalho **La distinction: critique sociales du Jugement** (1979), ele retoma a questão da origem social e do sistema escolar para discutir as condições das práticas culturais: ver. por exemplo as páginas 9-106 deste trabalho.

¹⁵ Sobre a noção de *habitus*, desenvolvida por Bourdieu, consultar A Accarao (1983 p. 139-165).

permitem à realidade objetiva, em suas várias dimensões, a atuação sobre o indivíduo, produzindo, através dele, o processo de interiorização da exterioridade. No entendimento de Bourdieu, o *habitus* forjado no interior de relações sociais **exteriores, necessárias e independentes das vontades individuais** possui uma dimensão inconsciente para o ator, uma vez que este não detém a significação da pluralidade de seus comportamentos e nem dos princípios que estão na gênese da produção de seus esquemas de pensamentos, percepções e ações.¹⁶

Por outro lado, confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes, de certa forma, a produção de determinadas **improvisações regradas**. Se o ator social desfruta, no confronto com estas situações conjunturais, de um certo grau de liberdade para ajustar as suas práticas às contingências surgidas, estas não se confundem com uma **criação imprevisível de uma novidade**, uma vez que a prática social encontra sempre como limite condições históricas específicas.

Enquanto produto de um trabalho de inculcação, constituído no curso de uma história particular de um indivíduo que se reporta a uma história particular de seu grupo e/ou classe social, o *habitus* contribui para que os agentes participem das realidades objetivas das instituições, permitindo mantê-las em atividades, mas também permite impor a estas instituições revisões e transformações, ou seja, sua reativação. Nas palavras de Bourdieu (1980c, p.96), "é através do *habitus* que a instituição encontra a sua plena realização. A sua incorporação permite ao indivíduo levar a sério a magia da vida social, o que faz com que o rei, o banqueiro, o padre, sejam respectivamente a monarquia hereditária, o capitalismo financeiro ou a Igreja feitos homem".

A identidade das condições da existência de um grupo e ou classe social,

^{**} Segundo observações de Caro (1980) a célebre passagem do Prefácio da "Contribuição para a Crítica da Economia Política" de Marx (1971), onde ele afirma que os homens estabelecem relações "determinadas", "necessárias" e "independentes de sua vontade". constitui um dos panos de fundo das pesquisas desenvolvidas por Bourdieu. A este propósito, ver por exemplo, algumas passagens do trabalho de Bourdieu (1965. p 18).

segundo seu entendimento, tende a produzir sistemas de disposições semelhantes àqueles dos quais compartilha. A homogeneidade do *habitus* que daí resulta está no princípio de uma harmonização das práticas dos agentes pertencentes a um mesmo meio social, conferindo-lhes uma regularidade e uma objetividade, fazendo com que o modo de existência de um grupo passe a ser percebido pelos seus participantes como **necessário e evidente**. Os membros de um grupo e ou classe social, ao compartilharem um conjunto de condições objetivas semelhantes, acabam passando por um processo de homogeneização, distinguindo-se, a partir daí, dos integrantes de outros grupos. Tal situação contribui para produzir uma espécie de solidariedade entre os indivíduos dotados de um *habitus* de grupo, podendo ajustar as suas ações recíprocas independentemente da obediência a um conjunto de normas estabelecidas pelo grupo e ou classe social.

Se o *habitus* orienta a prática dos agentes, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis dos atores entram em contato com uma situação. Desta forma, a prática é entendida por Bourdieu como produto de uma **relação dialética** entre uma situação e um *habitus*. Em seus trabalhos mais recentes, o que ele anteriormente designava por uma **situação**, passou a receber a denominação de **campo** que constitui uma outra categoria central em seu esquema explicativo.

Segundo ele, o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si. os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior.

Com o propósito de ressaltar que os agentes localizados em um determinado campo procuram se ajustar à sua lógica específica, ele compara o funcionamento do campo à organização de um determinado jogo, cujos

princípios de orientação são compreensíveis apenas para aqueles que participam de tal jogo. De acordo com suas palavras:

"Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irreduzíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizem estas disputas. Cada categoria de investimentos implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos de um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo" (Bourdieu, 1980b, p.113-114).

Os diversos campos sociais surgem, no seu entendimento, como produtos de um longo e lento processo de especialização e de autonomização, o que lhe permitirá falar de **campo econômico**, **campo político**, **campo universitário**, etc. A sua perspectiva analítica procura apreender a especificidade do funcionamento de cada um deles, buscando detectar as relações de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou de cooperação que os agentes desenvolvem no seio de cada um desses campos.

O conceito de campo começou a ser formulado por Bourdieu por volta dos anos setenta. Constitui o resultado da convergência de suas reflexões em um seminário de pesquisa sobre a sociologia da arte, por ele dirigido na École Normale Supérieure, naquele período, assim como de uma (re)leitura realizada sobre o capítulo da sociologia religiosa, contido no trabalho **Economia e sociedade**, de Max Weber. O que se percebe é que seus trabalhos orientam-se cada vez mais para a análise das diferentes estruturas objetivas, ou seja, dos diferentes campos, principalmente os situados na esfera da vida simbólica (campo da moda, das instituições de ensino, da literatura, da filosofia, do esporte, etc). A abordagem destes campos é, em sua visão, inseparável da análise da gênese

das estruturas mentais dos atores que neles participam, que são, de certa forma, produtos da interiorização destas estruturas objetivas.

Seria oportuno assinalar, brevemente, que, segundo Bourdieu, na medida em que a Sociologia passa a incorporar em sua perspectiva analítica a noção de campo, além de poder "entrar no detalhe mais singular de sua singularidade histórica", toma-se capaz de abordar fenômenos diferentes, como por exemplo o **campo científico** e o **campo artístico** como semelhantes quanto à estrutura e ao funcionamento. Ao mesmo tempo, torna-se possível transferir, em termos de conhecimento teórico, que foi estabelecido a respeito de um objeto construído, por exemplo em relação ao **campo religioso**, a toda uma série de objetos novos, ou seja, à compreensão de outros campos. Esta espécie de indução teórica, derivada da utilização do método comparativo, torna, de certa forma, possível a apreensão de um número cada vez mais extenso de objetos com um número cada vez mais reduzido de conceitos

Como se sabe, Bourdieu postula a existência de diferentes tipos de capital, como por exemplo o **capital econômico**, fundado na apropriação de bens materiais, o **capital social**, baseado em relações mundanas que constituem fontes estratégicas de **apoios** para a atuação dos agentes sociais, o **capital cultural**, que tem na posse dos títulos escolares uma de suas manifestações institucionais. Se bem que estas espécies de capital sejam distintas umas das outras, elas não cessam de manter relações estreitas e, sob certas condições, a posse de um tipo de capital constitui a condição para a obtenção de um outro distinto.

Cada campo social, em sua perspectiva, implica uma forma dominante de capital. No **campo econômico**, por exemplo, o capital fundamental apóia-se na posse de bens materiais; no **campo da produção cultural**, a forma privilegiada de capital é o cultural, nas diferentes modalidades em que este se manifesta. Desta forma, para obter as posições mais destacadas no **campo da produção cultural**, a posse do capital econômico não implica necessariamente a conquista das posições mais destacadas em sua hierarquia interna.¹⁷

¹⁷ Com relação a esta questão ver P. Bourdieu (1980b, p.114).

Tomando como referência empírica a sociedade francesa, procura salientar que as frações das classes dominantes mais favorecidas com relação à posse do capital econômico e do poder, não são necessariamente as mais bem dotadas em termos de capital cultural. As frações mais ricas em capital econômico tendem a privilegiar os investimentos econômicos, em detrimento dos investimentos culturais, comportamento, segundo ele, expresso enquanto tendência pelos empresários industriais e grandes comerciantes. Ao contrário disto, as frações mais ricas em capital cultural, como por exemplo os professores, são inclinados a investir mais na educação de seus filhos, assim como em práticas culturais propícias a manter e aumentar a posse do capital específico que detêm. Algumas profissões liberais que, de certa forma, possuem as duas espécies de capital, embora estejam situados um pouco à margem de posições destacadas na vida econômica, procuram investir na educação de seus filhos, assim como na aquisição e posse de certos bens materiais (e culturais), capazes de distingui-las socialmente.¹⁸

Uma das características importantes do campo é que ele constitui um espaço onde se trava, entre os agentes, uma luta concorrencial decorrente de relações de poder existentes em seu interior. Estas relações assimétricas derivam da distribuição desigual da espécie de capital dominante em cada um dos diversos campos sociais. A partir disto, a estrutura dos diversos campos sociais é hierarquizada em pólos distintos. Os detentores do maior volume de capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes no seu interior. Por outro lado, aqueles que possuem pouco volume, e/ou encontram-se despossuídos de forma legítima de capital do campo em questão, encontram-se destinados a ocuparem as posições dominadas.

As diferentes estratégias que os atores sociais desenvolverão no interior dos diversos campos sociais encontram a sua explicação em função das posições que eles ocupam nesta polarização. Aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo, fundamento do

¹⁸ Quanto a este assunto ver o artigo de Bourdieu **Reprodução cultural e reprodução social**, em Miceli (1974).

poder e da autoridade que desfrutam em seu meio, estão inclinados a tomadas de posições ortodoxas, ou seja, de defesa dos princípios de estruturação do campo. Desta forma, adotam em suas condutas estratégias de conservação da posição dominante que nele ocupam, assim como dos fundamentos sobre os quais repousam a sua legitimação. Por outro lado, os que possuem menos volume, e/ou encontram-se despossuídos da espécie de capital exigido pelo campo, tendem a tomar posições de contestação em relação à estruturação das relações de poder e, em decorrência disto, a desenvolverem estratégias de transformação.

Todo ator social que age no interior de um campo específico, segundo Bourdieu, procura ajustar o seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências objetivas daquele espaço social. Os campos sociais, os mais diversos entre si, não podem funcionar a não ser que existam agentes que realizem investimentos no seu interior, engajando seus recursos disponíveis e participando de suas disputas fundamentais, contribuindo, através disto, para a reativação das lutas que neles se desenrolam. O motor da ação para ele não repousa nem na busca material ou simbólica da ação, nem resulta das pressões provenientes da organização do campo, mas na relação entre o *habitus* e o campo. Em decorrência desta relação, o *habitus* contribui para **determinar aquilo que o determina**, ou seja, a preservação do campo, dos seus princípios de funcionamento e de organização, assim como a reatualização dos antagonismos nele existentes (Bourdieu, 1982, p.47-48).

O princípio da ação, nesta forma de pensá-la, não encontra o seu impulso na consciência dos agentes, como ela aparece no modo de conhecimento subjetivista, nem na conduta derivada da coercitividade dos **fatos sociais**, como a concebe o objetivismo, mas na relação entre a história objetivada, tal como esta aparece nas instituições sociais e a história incorporada sob a forma de disposições duráveis. A respeito desta relação entre o campo e o *habitus*, afirma Bourdieu: "para constituir em crônica lógica a cronologia das relações entre Monet, Degas e Pissaro ou entre Lenin, Trotsky, Stalin e Bukarin, ou ainda entre Sartre, Merleau-Ponty e Camus é necessário construir um conhecimento destas duas séries causais parcialmente independentes que são: por um lado, as condições sociais

de produção dos protagonistas ou, mais precisamente, de suas disposições duráveis, e por outro lado é necessário conhecer a lógica específica de cada um dos campos de concorrência nos quais eles engajaram estas disposições; o campo político ou o campo intelectual, sem esquecer naturalmente as determinações conjunturais ou estruturais que condicionam estes espaços relativamente autônomos" (Bourdieu, 1982, p.39).

Um dos interesses que tem levado Bourdieu a se preocupar com o estudo do sistema de ensino relaciona-se com a contribuição específica que, em sua visão, esta dimensão da vida social fornece para a formação de *habitus*. A cultura escolar, enquanto uma das agências formadora de *habitus*, (ele destaca, também a importância do *habitus* transmitido pela família, enquanto elemento ordenador da experiência do real) propicia aos indivíduos a ela submetida, um corpo comum de categorias de pensamento, de código comum, de percepção e de apreciação, que tendem a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas. O saber escolar separa os indivíduos que estiveram expostos à sua ação daqueles que, por diversas razões, foram excluídos de sua influência sistemática e contínua. Em seu entendimento, o sistema escolar proporciona aos agentes que estão sob o seu raio de ação muito mais que esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas um sistema complexo de disposições, capaz de funcionar como estruturas classificatórias, possíveis de serem aplicadas em situações as mais diversas.

Ao serem formados numa mesma escola, os indivíduos que se submetem a procedimentos escolares homogêneos, materializados em programas de estudos, indicações de leitura, num acervo comum de temas considerados como legítimos de serem discutidos, tendem a manter com os seus pares uma certa relação de afinidade e cumplicidade. Tomando como referência algumas divisões existentes entre instituições do ensino francês, observa que: "o que separa, por exemplo, no interior da grande família de formação literária', o antigo aluno da Escola Normal Superior do antigo aluno da Escola Nacional de Administração, ou então os de formação científica', o politécnico do aluno da Escola Central, é tanto a natureza dos conhecimentos, aí adquiridos, como o modo de aquisição destes conhecimentos, ou seja, opõem-se tanto pela natureza dos exercí-

cios que lhe foram impostos, pelas provas a que foram submetidos, como pelos critérios segundo os quais foram julgados, em relação aos quais organizaram a sua aprendizagem. A relação que um indivíduo mantém com a sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu".¹⁹

Em seus trabalhos mais recentes, Bourdieu procura situar a Sociologia da Educação como um capítulo fundamental da Sociologia do Conhecimento. Com isto ele deseja salientar a contribuição que a análise sociológica pode emprestar para o conhecimento da forma como uma estrutura objetiva específica — o sistema de ensino — produz estruturas mentais que são profundamente interiorizadas pelos atores sociais.

Quanto mais estes esquemas intelectuais encontram-se incorporados nas mentes dos professores e dos estudantes, tanto mais tendem a escapar a um domínio consciente por parte desses. A Sociologia da Educação, combinando distintas tradições teóricas, é um esforço para o entendimento da constituição dos sujeitos que produzem o conhecimento, assim como das categorias selecionadas como pensáveis que estão na gênese do próprio processo de conhecimento.²⁰

Mas a Sociologia da Educação, em sua visão, liga-se também a uma sociologia do poder, na medida em que centra a análise nas condições sociais que norteiam uma das formas de distinção social e fonte de poder nas sociedades que passaram por um processo marcante de diferenciação dos campos sociais, qual seja a distribuição cultural.

Neste sentido, ela deve fornecer instrumentos intelectuais que possibilitem a compreensão do papel da instituição escolar na dinâmica da reprodução do capital cultural e, através deste processo, da manutenção e/ou alteração das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. Em vários de seus trabalhos, Bourdieu tem salientado uma

¹⁹ Ver o artigo de Bourdieu, **Sistema de ensino e sistema de pensamento**, em Miceli (1974. p.218-219).

²⁰ A este propósito, consultar Bourdieu (1984 e, especialmente, 1989a)

relação entre o nível de instrução e o consumo cultural. A utilização e a posse dos bens culturais tendem a pertencer aos indivíduos que detêm os meios para deles se apropriarem, isto é, que possuem os códigos que permitem decifrá-los. A apropriação da cultura escolar depende, em sua visão, da posse prévia dos instrumentos de apropriação cultural que é transmitida pela educação familiar. De maneira geral, percebe-se que a Sociologia, tal como vem sendo praticada por este autor, está impregnada por uma certa visão weberiana, que consiste numa recusa sistemática de oferecer respostas totais a questões totais, de formular uma teoria sobre a totalidade social, abordada a partir de uma perspectiva profética. Seu projeto intelectual está voltado para questões mais pontuais, passíveis de receberem um tratamento empírico, como por exemplo a da constituição e funcionamento dos diferentes campos, local privilegiado por ele para abordar a complexa mediação entre ator e estrutura. A sua produção teórica e empírica indica que esta problemática da estruturação dos distintos espaços e de suas lógicas de conduta correspondente tem sido percebida e tratada como uma complexidade inesgotável. A função da Sociologia, em sua perspectiva, é de compreender o mundo social, ou melhor, os distintos espaços sociais, desvendando os mecanismos de poder que estão subjacentes a cada um deles, assim como a produção dos agentes que a partir de suas condutas buscam alterar e/ou conservar estes espaços sociais.

Na visão de Bourdieu, a adesão de um ator ao funcionamento de um determinado campo social é tanto mais total ou incondicional quanto o grau de desconhecimento que ele possui dos princípios de estruturação deste espaço social, assim como dos sistemas de disposições duráveis, vale dizer, o *habitus*, que lhe permite desenvolver a sua conduta no interior de um campo específico. O desconhecimento da relação das exigências provenientes de um campo particular e do *habitus* a ele ajustado contribui, em sua visão, para a manutenção das formas de dominação e das diferentes formas de violência decorrentes da manutenção das relações de dominação. Desta forma, o conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática da liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientificista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a constru-

ção de um **utopismo racional** capaz de fazer a travessia de um provável a um possível histórico.

Bibliografia

- ACCARDO, Alain. **Initiation à la sociologie de l'illusion sociale: invitation à la lecture des oeuvres de Pierre Bourdieu**. Bourdeaux: Mascaret, 1983.
- ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.2, n.4, jun. 1987.
- ANSART, Pierre. **O debate sociológico na França: 1965-1987**. Brasília: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie**. Paris Ed. de Minuit, 1965.
- . **Le capital social. Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, jan. 1980a.
- . **Choses dites**. Paris: Ed. de Minuit, 1987.
- . **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Ed. de Minuit, 1979.
- . **Entretiens avec Le Monde éditions la découverte**. Paris, 1985.
- . **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972.
- . **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Ed. de Minuit, 1964.
- . **Homo academicus**. Paris: Ed. de Minuit, 1984.

- BOURDIEU, Pierre. **Leçon sur la leçon**. Paris: Ed. de Minuit, 1982.
- . **Le métier le sociologie**. Paris: Mouton, 1968.
- . **La noblesse d'État**: grandes écoles et l'esprit de corps. Paris: Ed. de Minuit, 1989a.
- . **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.
- . **Questions de sociologie**. Paris: Ed. de Minuit, 1980b.
- . **Le sens pratique**. Paris: Ed. de Minuit, 1980c.
- . Le trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Science Sociales**, Paris, nov. 1979.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- CARO, Jean-Yves. La sociologie de Pierre Bourdieu: éléments pour une théorie du champ politique. **Revue Française de Sciences Politiques**, Paris n.6, p.1174-1175, dec. 1980.
- COELHO, Eduardo Prado (Org.). **Estruturalismo**: antologia de textos teóricos. Lisboa: Portugal, 1968.
- CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA, 3. 1987. Brasília. **Anais Brasília**: 71, FINEP/CNPq, 1987.
- DROUARD, Alain. Réflexions sur une chronologie: le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.23, n.1, p.55-85, jan. mars. 1982.
- DURKHEIM, Émile. **A ciência social e a ação**. São Paulo: Difel, 1975a.
- . **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: PUF, 1983.
- . **Textes**: éléments d'une théorie sociale. Paris: Ed. de Minuit, 1975b.
- GUILLAUME, Marc (Org.). **L'Etat des sciences sociales en France**. Paris: Découvert, 1986.
- KARADY, Victor. Durkheim, les sciences sociales et l'université: bilan d'un semi-échec. **Revue Française de Sociologie**, Paris. v.17. n.2, p.267-311, avr./juin. 1976.
- . Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens. **Revue Française de Sociologie**, Paris. v.20, n.1, p.49-82, jan./mars. 1979.
- . **Stratification intellectuelle, rapports sociaux et institutionnalisation**: enquête historique sur la naissance de la discipline sociologique en France. Paris: CNRS, 1974. Relatório de Pesquisa CNRS.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MAYEUR, Jean-Marie. **Les débuts de la III République: 1871-1898**. Paris: Seuil, 1973. 252p.
- MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1971.
- MICELI, Sérgio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MORA, José Ferrater. **Diccionario de filosofia**. Buenos Aires: Sudamericana, 1971.
- MONTLIBERT, Christian de. La professionnalisation de la sociologie et ses limites. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.23, n.1, p.37-53, jan./mars. 1982.
- NISBET, Robert. Conservantismo. In: BOTTOMORE, T.B., NISBET, R. (Orgs.). **História das análises sociológicas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- . **La tradition sociologique**. Paris: PUF, 1984.

- ORTIZ, Renato (Org). **Coletânea de textos de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção grandes cientistas sociais)
- RANCIÈRE, Jacques. **L'Empire du sociologue**. Paris: Decouvertes. 1984.
- SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la raison dialectique**. Paris: Gallimard, 1960.
- SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- SMART, Barry. **Sociologia, fenomenologia e análise marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- TRINDADE, Liana. **As raízes ideológicas das teorias sociais**. São Paulo: Ática, 1979.
- WEBER, Max. **sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1974.
- WEIZ, George. **L'ideologie republicaine et les sciences sociales: les durkheimiens et la chaire d'histoire d'économie sociale à la Sorbonne**. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.20, jan mars. 1979
- ZEITLIN, Irving. **Ideologia y teoria sociológica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO E CONTRIBUIÇÕES

Antonio Flávio Barbosa Moreira*

Introdução

A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra **Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education**, editada por Young (1971), na qual encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie.

Tanto a NSE como suas reformulações permanecem até hoje pouco conhecidas no Brasil (Silva, 1990). Poucas análises dessa abordagem têm sido publicadas em nosso país e somente na segunda metade dos anos oitenta alguns artigos de Young começaram a aparecer em nossas revistas especializadas.

No entanto, foi significativa a influência da NSE em autores como Michael Apple e Henry Giroux, que hoje começam a ser familiares aos estudiosos brasileiros de Sociologia e de currículo. Considerando-se que muito ainda nos falta aprender sobre os processos de construção, seleção, organização e avaliação do conhecimento curricular, especialmente sobre como tais processos relacionam-se com a sociedade mais ampla e sobre como podemos orientá-los para que favoreçam as crianças dos setores popula-

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

res, julgamos que o foco em uma abordagem voltada para essas preocupações pode apontar caminhos para o esclarecimento de algumas de nossas dúvidas.

Assim buscaremos, no presente artigo, examinar a contribuição da NSE, particularmente de Young, para a elaboração de uma sociologia do currículo. Em nossa opinião, sua obra apresenta potencial, ainda não suficientemente explorado, para a compreensão de questões curriculares atuais. É esse o ponto de vista que buscaremos defender.

Abordaremos inicialmente as condições da emergência da NSE na Inglaterra. Destacaremos, a seguir, a participação de Young nessa emergência, acompanhando a evolução de sua teoria até o momento atual. Discutiremos, por último, a possível contribuição dessa teoria para o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil.

A emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE)

A Sociologia desenvolveu-se na Inglaterra a partir dos anos cinqüenta, quando seu ensino expandiu-se, tanto nas escolas secundárias como nas universidades. Em termos teóricos, o campo passou a receber a influência de Parsons, Merton, Garfinkel, Douglas, Goffman e de novas interpretações do marxismo. Moveu-se do funcionalismo para o interacionismo simbólico e fenomenologia. vindo, com o apoio teórico do neomarxismo, a focalizar questões de cultura e conhecimento. O afastamento gradual do funcionalismo estrutural pode ser interpretado como decorrência da incapacidade dessa corrente de explicar o aparecimento e a persistência de crises econômicas, políticas e sociais no Estado britânico a partir da segunda guerra mundial.

A Sociologia da Educação britânica percorreu caminhos similares. Seus primeiros momentos foram dominados pelo que se denominou tradição da aritmética política, fundamentada no funcionalismo americano. Os

principais estudos dessa tradição visaram, basicamente, a calcular as chances das crianças de diferentes origens sociais vencerem as diversas barreiras do sistema escolar. A preocupação central era a demonstração, não a explicação, das fontes institucionais de desigualdade em Educação. Tais estudos foram orientados pela crença de que as escolas poderiam mudar a sociedade (o que explica a influência dos sociólogos nas políticas educacionais de então) e pela convicção de que desigualdade em educação era tanto injusta como ineficiente (à preocupação com o desperdício de talentos somou-se a preocupação com a formação de pessoal). Em outras palavras, os sociólogos questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais.

Nos anos sessenta, a Sociologia da Educação difundiu-se e transformou-se, em decorrência de dois fatores. O primeiro foi a mudança ocorrida no curso de formação de professores, que passou de três para quatro anos, reservando-se este ano adicional para estudos pedagógicos. Tais estudos incluíram a Sociologia da Educação, o que aumentou a demanda e a formação de professores para ensiná-la. O segundo fator foi o fracasso das reformas e iniciativas educacionais promovidas pelo governo (educação compensatória, educação compreensiva e educação comunitária, p. ex.) buscando reduzir as desigualdades. Tal fracasso lançou sérias dúvidas quanto à validade da fundamentação teórica dessas iniciativas — o funcionalismo. A tradição da aritmética política perdeu sua hegemonia e uma nova abordagem começou a emergir.

Novas influências teóricas passaram a ser recebidas. Destacamos, dentre elas, o neomarxismo, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Apesar das diferenças, as quatro correntes apresentam certos pontos comuns: (a) visão do homem como criador de significados; (b) rejeição da Sociologia macrofuncional; (c) preocupação com a identificação dos pressupostos subjacentes à ordem social e com a problematização de categorias sociais; (d) desconfiança dos estudos quantitativos e do uso de categorias objetivas; e (e) foco em procedimentos interpretativos (Bernstein, 1975).

Com a influência de autores americanos foi significativa na definição

do novo enfoque da Sociologia da Educação britânica, os problemas do contexto americano ao final dos anos sessenta e início dos setenta não poderiam deixar de afetar tal definição. O fracasso da escola americana na educação dos filhos de negros, imigrantes e trabalhadores levou a um questionamento dessa escola e de seu currículo. Questões relativas à organização social e transmissão do conhecimento, bem como às relações de poder envolvidas nesses processos vieram à tona.

Como consequência, o âmbito da Sociologia da Educação alargou-se e o enfoque emergente acabou por identificar-se com a sociologia do conhecimento, vista como capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A Sociologia da Educação assumiu, assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação.

O Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde Young leciona, e a Open University, cujo primeiro curso de Sociologia da Educação adotou como leitura **Knowledge and control**, forneceram a infraestrutura institucional para o desenvolvimento da NSE.

Enquanto a tradição anterior enfatizava relações macroestruturais, a NSE focalizou contextos interacionais e seus conteúdos, discutindo o que era transmitido nas escolas e examinando a base social do conhecimento escolar. Para os novos sociólogos, a análise das questões de acesso e distribuição da Educação não podia ser separada da análise da forma e do conteúdo do currículo. O consenso em relação a estes, presente nos estudos quantitativos da tradição anterior, foi criticado, assim como a crença de que a simples expansão do sistema contribuiria para sua maior eficiência.

Para os novos sociólogos, os problemas não poderiam ser recebidos prontos, nem deveria a Sociologia da Educação permanecer atrelada às políticas educacionais governamentais. O que se pretendia era uma Sociologia da Educação que fosse relevante para o professor e que tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática.

Em termos metodológicos, enquanto o primeiro enfoque baseava-se em levantamentos e questionários fechados aplicados a grande número de indivíduos, a NSE voltou-se, fundamentalmente, para estudos etnográficos.

É ao principal autor da NSE. Michael Young, que dedicaremos nossa atenção a partir de agora, buscando, através da apresentação dos diferentes estágios de seu pensamento, caracterizar e criticar os princípios do enfoque da Sociologia da Educação britânica que se constituiu no primeiro esforço de criação de uma sociologia do currículo.

Os primeiros estágios do pensamento de Michael Young

As raízes teóricas do pensamento de Young podem ser localizadas, quando da emergência da NSE, na fenomenologia, na etnometodologia, no interacionismo simbólico e na sociologia do conhecimento (Forquin, 1983).

De 1967 a 1971 Young tentou elaborar, junto com outros professores e com seus estudantes, uma sociologia do currículo nos cursos do Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Em 1971 editou **Knowledge and control** (KC).

Tomando o currículo como foco das análises, Young procurou reorientar a Sociologia da Educação, desviando-a da preocupação com estratificação social para discussão do conhecimento escolar. Em suas palavras:

"Era esta tentativa de definir o campo intelectual da Sociologia da Educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC" (1989, p.31).

Dentre tais artigos, os mais comentados e os que mais têm recebido o rótulo de representativos na NSE são os de Keddie, Esland e Young, correspondentes a uma abordagem antipositivista da sociologia do conhecimento. O texto de Bernstein também tem sido bastante analisado, embo-

ra de forma mais independente, isto é, mais em relação à própria obra de seu autor que em relação aos princípios da NSE. Os demais artigos haviam sido publicados anteriormente e são bastante heterogêneos, tendo em comum apenas o rompimento com as concepções etnocêntricas dominantes de conhecimento e cultura (cf. Forquin, 1983).

O foco central do artigo de Young, **An approach to the study of curricula as socially organized knowledge**, é o conhecimento escolar, que passa a ser visto como socialmente construído. Segundo Young, educação é "uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes" (1971, p. 24), o que significa dizer que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla

Para Young, encontram-se, nos currículos, conhecimentos mais ou menos estratificados, mais ou menos especializados e mais ou menos relacionados entre si. Young preocupa-se, especialmente, com a estratificação do conhecimento e a relaciona à estratificação social. Pergunta ele: que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes às características da estrutura social?

Algumas conclusões são apresentadas. Em primeiro lugar, para o professor, maior status é associado ao ensino de conhecimentos que são: (a) formalmente avaliados; (b) ensinados às crianças mais capazes; e (c) ensinados em turmas homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por: (a) apresentarem caráter literário; (b) serem fundamentalmente abstratos; (c) não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e (d) serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Em terceiro lugar, o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento. É a partir dessa seleção que se definem sucesso e fracasso na escola. Uma seleção diferente implicaria, diz Young, uma redefinição desses rótulos.

Além de levantar questões sobre as relações entre a estrutura de poder e o currículo, sobre a estratificação do conhecimento e sobre as funções do conhecimento em diferentes tipos de sociedade. Young propõe ainda que os dogmas da ciência e da racionalidade se tornem alvos de investigação.

Lawton (1975) sumariza com bastante clareza os diferentes níveis do que julga ser o enfoque central de Young em KC. Segundo ele, em um primeiro nível, Young preocupa-se com a distribuição social do conhecimento e argumenta que esta tem contribuído para preservar o *status quo*. Em um segundo nível, volta sua atenção para o que se considera conhecimento em determinado momento e para a forma como esse conhecimento é estratificado, problematizando, então o conhecimento escolar. Em um terceiro nível, afirma que as fronteiras entre as disciplinas são artificiais e arbitrárias, existindo para a conveniência dos que controlam a Educação. Em um quarto nível, acredita que todo conhecimento é construído socialmente. Por último, em um quinto nível, propõe que a própria racionalidade seja encarada como mera convenção

Os três últimos níveis apontam para uma postura relativista, que foi alvo de acirradas críticas (cf., por exemplo, Ahier, 1977; Demaine, 1981; Hand, 1977; Pring, 1972; White, 1975 e 1976). Conceber todo conhecimento como construído socialmente, dizem os críticos, é desconsiderar que ele também precisa ser entendido em termos da lógica do próprio pensamento. É fundamental, diz Pring (1972), distinguirmos "entre questões sobre a validade do pensamento humano e questões sobre sua gênese; caso contrário, o próprio pensamento torna-se totalmente ininteligível" (p. 27).

Acrescentam os críticos: se todo conhecimento é relativo, também o é o conhecimento produzido pelos novos sociólogos da educação. Como, então, julgá-lo o mais adequado para desvelar aspectos ideológicos da prática pedagógica e orientar o trabalho do professor? Não se está supervalorizando a importância do conhecimento sociológico, reforçando-se uma hierarquia que se deseja extinguir? A contradição torna-se evidente e a Sociologia da Educação acaba por colocar-se em xeque.

O pensamento de Young reformula-se um pouco a partir das críticas que recebe. Inicia-se um segundo estágio, que compreende o período de 1972 a 1976 (Sharp, 1980). Nele, Young (1978) responde às acusações dizendo que o relativismo não leva ao desespero: é necessário conviver com ele, ao mesmo tempo em que é necessário comprometer-se com o homem e sua libertação. Baseando-se em Merleau-Ponty, Young afirma que não há por que pretender certeza em um mundo incerto: todo agir envolve risco, o que impõe escolhas e engajamento com o outro na construção de uma história comum. Acrescenta ele:

"Eu consigo entender relativista como a descrição que uma pessoa, que tem uma noção particular de critérios de verdade, faz de alguém que considera tais critérios como características contextuais de investigação ou argumentação. Mas eu não consigo entender relativista' como uma posição que alguém adotaria (ou poderia adotar) para si. Afinal de contas, todos temos que nos situar em algum lugar e onde e com quem nos situamos não pode ser relativo para nós, sem que nos anulemos." (1975c, p.8)

Ainda nesse mesmo período, Young volta sua atenção para a prática curricular, para a interação pedagógica na escola e na sala de aula, procurando questionar as categorias utilizadas pelo professor e buscando entender o processo de negociação pelo qual o conhecimento é produzido e distribuído. A preocupação com os fatores macroestruturais dilui-se, enquanto o foco nos aspectos do nível micro de interação intensifica-se. Young propõe ainda que não se estimule a dicotomia entre o professor e o sociólogo e que se rejeite o pressuposto de superioridade do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento do professor.

Julgamos que o pensamento de Young, em seus primeiros estágios, apresenta aspectos contraditórios. Podemos identificar certo toque de determinismo na afirmativa de que os poderosos definem o que é conhecimento válido. Ao mesmo tempo, um considerável grau de ingenuidade é visível na crença de que os professores transformam facilmente sua atuação, trazendo, como consequência, a redução de desigualdades na

educação e na sociedade. Ainda de modo ingênuo, Young parece acreditar que mudanças na organização e na hierarquização do conhecimento podem provocar mudanças significativas na sociedade mais ampla. O poder dos educadores radicais, bem como do currículo é, então, supervalorizado.

Mas Young não nos oferece muitas pistas em relação às transformações que gostaria de ver ocorrer nos currículos. Fica-nos claro que, em sua visão, o currículo acadêmico é permeado pelos interesses e pela ideologia dos que detêm o poder, não sendo, portanto, adequado para uma prática pedagógica radical. Fica-nos também claro que Young deseja um currículo não-hierárquico, uma maior colaboração entre professor e aluno, bem como uma avaliação mais justa e democrática. Fica-nos também evidente sua intenção de articular o currículo com a cultura de origem das crianças das camadas subalternas. Faltam nos, porém, ao menos nas fases iniciais, indicações mais precisas, além de diretriz central de que precisamos nos engajar na construção de uma sociedade mais justa e suportar o relativismo. A ênfase nos aspectos ideológicos do currículo tradicional faz com que seu poder de aumentar a compreensão da realidade acabe secundarizado por Young, que, aliás, também não nos diz com clareza que tipo de sociedade e que programa político quer ajudar a desenvolver.

Ainda quanto ao relativismo, alvo de tão ferozes ataques, consideramos que uma das mais acuradas críticas é a feita por Ahier (1977). Segundo ele, a afirmativa de Young de que os que detêm o poder determinam o que é conhecimento e definem como este será organizado e distribuído é, acima de tudo, mecanicista e leva à falsa conclusão de que é a burguesia ou uma elite que produz o saber, ao invés de toda a sociedade. Além disso, desconsidera o fato de que a disseminação de idéias só ocorre concretamente quando elas apresentam certo grau de efetividade em tornar a realidade inteligível e em orientar a prática. Ainda, continua Ahier, a correta constatação de que há estratificação no currículo não permite a dedução de que professores e especialistas estão decidindo o que deve ser considerado como conhecimento. Em suas palavras:

"Precisamos ser capazes de distinguir claramente entre a possibilidade de certos tipos de conhecimento encontrarem seu caminho para o currículo por causa do apoio de grupos poderosos e a confusa noção de que alguns homens têm o poder de definir o que é verdade." (p. 68-69)

Deve-se acrescentar à crítica de Ahier que Young utiliza, ainda nas primeiras etapas de seu pensamento, uma noção vaga de poder, na qual este é visto como algo possuído por determinados grupos, que o impregnam para impor a outros certos conhecimentos e, assim, defender seus privilégios. Poder parece ser concebido como uma capacidade, não como uma relação. Os aspectos de conflito, manifesto ou latente, envolvidos no exercício do poder encontram-se ausentes da análise.

Finalizando nossos comentários das primeiras fases, gostaríamos de destacar dois aspectos da crítica de Sharp a Young que, em nossa opinião, merecem destaque. Em primeiro lugar, Sharp resente-se da falta de uma teoria de estratificação social; não basta o reconhecimento da existência de diferentes grupos de interesse e de divisões hierárquicas na sociedade. Seria necessário explicar tais diferenças e suas relações e mudanças ao longo do tempo. Em segundo lugar, Sharp assinala a falta de uma teoria da ideologia; a intenção de relacionar questões de poder e estratificação social à seleção e à organização do conhecimento escolar requer uma teoria da ideologia (Sharp, 1980).

É oportuno destacar que a noção de ideologia usada inicialmente por Young é simplificada, já que é limitada às idéias, valores e crenças que um grupo tenta impor para preservar seus interesses. Apoiando-nos em Giroux (1983), ressaltamos que tal conceito não dá conta do caráter dinâmico da ideologia e de sua relação dialética com a realidade. Ideologia envolve tanto um conjunto de idéias como a forma com que estas são produzidas no próprio processo da vida real e incorporadas na arte, na literatura, nos artefatos culturais e nas práticas sociais (cf. também Williams, 1985).

Examinaremos, a seguir, o período em que Young reelabora os pressupostos e idéias da época da NSE.

A reformulação do pensamento inicial

Em 1976, ainda segundo Sharp (1980), inicia-se novo estágio no pensamento de Young, no qual o sociólogo afasta-se da fenomenologia, da etnometodologia e do interacionismo simbólico, que lhe ofereceram a moldura teórica nos primeiros estágios, e aproxima-se da perspectiva neomarxista. Tal transformação, para Geoff Whitty (1985),

"Foi uma combinação de circunstâncias, moda e propósito político que empurrou muitos daqueles associados com a NSE na direção do marxismo, já que se tornava acentuadamente claro que sua orientação inicial era tanto teórica como praticamente falha." (p. 22)

Young edita com Whitty dois novos livros, **Explorations in the politics of school knowledge** (Whitty e Young, 1976) e **Society, state and schooling** (Young e Whitty, 1977), nos quais é claro o empenho em superar a separação entre trabalho teórico e trabalho empírico e em relacionar ambos a uma prática política transformadora.

O foco no currículo persiste. Os dois autores insistem no ponto de vista de que não basta aumentar o acesso à educação: é indispensável que se examine cuidadosamente a que tipo de educação se pretende dar mais acesso. Ressaltam que negligenciar, em estudos sobre educação, o significado cultural do conteúdo da educação, faz com que tais estudos acabem deixando de ser sobre educação.

Ainda no terceiro estágio, há uma reafirmação da importância da categoria classe social para análise do currículo. Young e Whitty (1977) propõem, porém, que a expressão seja entendida como uma relação,

"...apontando para conflitos e contradições entre classes, que podem ser expressos, no contexto da educação, nas variedades de resistência oferecida à escola pelas crianças da classe trabalhadora (não-cooperação, absenteísmo e destruição de bens materiais)", (p.3)

A preocupação com questões relacionadas a gênero e raça, entretanto, continua ausente dos estudos.

São também evidentes, nesse período, a valorização da cultura das crianças das camadas subalternas e a insistência em sua utilização como fonte de referência para a prática curricular. Tal postura valeu a Young e a Whitty a acusação de supervalorização dessa cultura. Para Whitty (1985), a crítica revela uma leitura distorcida: o que se pretendeu foi que a prática curricular se relacionasse à cultura de origem dos alunos das camadas subalternas e que explicitasse e criticasse seus aspectos repressivos.

Observa-se ainda, na segunda metade dos anos setenta, o abandono da ingenuidade dos primeiros escritos, nos quais se encontrava a crença de que a mudança da consciência do professor provocaria a mudança de sua atuação, em favor do reconhecimento de que a prática pedagógica sofre restrições estruturais próprias da ordem capitalista em que ocorre. Os primeiros estudos da NSE são até mesmo criticados, por localizarem currículo e escola em um vácuo social. A sociedade capitalista é nitidamente questionada por Young e Whitty, que sugerem que os professores progressistas unam seus esforços em prol da construção de uma ordem social mais justa aos esforços radicais de outros setores da sociedade mais ampla (cf. também Young, 1975b).

A relação educação-sociedade é, então, reexaminada pelos dois autores, que rejeitam, nesse momento, tanto a visão de que a educação determina a sociedade, como a visão de que a sociedade determina a educação. Defendem uma perspectiva dialética dessa relação, chamam a atenção para o caráter contraditório da prática escolar e insistem na necessidade de superarmos tanto o pessimismo das teorias da reprodução como a crença por demais otimista no poder da educação, encontrada nas teorias pedagógicas liberais e, oscilando com uma postura determinista, nos primeiros trabalhos da NSE.

Destaca-se ainda, na fase em pauta, a denúncia do caráter a-histórico da NSE. A importância dos aspectos políticos, econômicos e históricos da educação para qualquer análise de questões curriculares é, então,

enfaticamente reiterada. Somente a consideração desses aspectos possibilita a elaboração de propostas alternativas. Nas palavras de Young,

"...um modo crucial de reformular e assim entender e transcender potencialmente os limites dentro dos quais trabalhamos é verificar (...) como tais limites não são dados ou fixados, mas sim produzidos através das ações e interesses conflitantes dos homens na história". (1975a, p. 51)

A reformulação do pensamento inicial também recebeu críticas. Segundo Robbins (1978), por exemplo, a acusação de que os artigos de **Knowledge and control** tratam de questões curriculares sem considerar as restrições estruturais que as envolvem é injusta. Para ele encontram-se em KC ensaios, como os de Bemstein e Blum, que procuram relacionar o sistema educacional com o sistema social, bem como ensaios que buscam estabelecer relações entre a Sociologia e a Filosofia do Conhecimento. Ainda conforme Robbins, seria cedo para a NSE abandonar sua preocupação com o conhecimento e voltar sua atenção, primordialmente, para a prática política.

Em nossa opinião, porém, a crítica de Young e Whitty aplica-se ao texto de Young publicado em KC, bem como aos de Esland e Keddie, que são, exatamente, os considerados mais representativos da NSE. Julgamos, ao mesmo tempo, que a ênfase na necessidade de uma ação política, mais acentuada após 1976, constitui um avanço e contribui para tornar a teoria mais elaborada. Se desejarmos uma prática curricular progressista, o caráter político dessa prática precisa ser examinado e devidamente esclarecido. Achamos mesmo que, apesar desse avanço, Young ainda não nos oferece uma discussão suficientemente profunda da sociedade na qual a escola se situa, deixando de considerar, portanto, com mais rigor, a complexidade de seu funcionamento e as relações desse funcionamento com o currículo. A questão do trabalho e do processo de produção, por exemplo, é ainda ignorada nos estudos. Também o é a questão do papel do Estado na seleção e distribuição do conhecimento.

Segundo Young (1989), os dois livros editados com Whitty representaram o fim da NSE. No entanto, algumas de suas idéias acham-se presentes na produção recente de sociologia do currículo na Inglaterra, bem como nos trabalhos de autores americanos como Michael Apple e Henry Giroux, Hammersley e Hargreaves (1983) realçam a contribuição da NSE para a abordagem sociológica de questões curriculares e mencionam as três principais linhas de pesquisa que ela originou: estudos históricos das disciplinas escolares, estudos etnográficos da construção do conhecimento na sala de aula, e estudos das restrições que bloqueiam o processo de inovação curricular. A NSE, portanto, parece não só ter deixado frutos, como ter ainda lições a oferecer.

O momento atual

Mais recentemente, talvez a partir da segunda metade da década dos oitenta, a atuação profissional e os artigos de Young têm revelado novas preocupações. Um novo estágio parece ter começado. No Instituto de Educação da Universidade de Londres, Young coordena, desde 1984, o Post-Sixteen Education Centre, estabelecido para promover e encorajar pesquisas no campo da educação vocacional e do treinamento.

As atenções de Young (1987c) voltam-se para a discussão do significado de vocacionalização e para a análise das recentes políticas britânicas que vêm procurando ajustar o sistema educacional às necessidades industriais do momento. A Educação não é mais vista, pelos que detêm o poder, como contribuindo para o crescimento e para a produção, mas sim como um custo na produção e como inibidora de crescimento econômico. O currículo tradicional não é mais considerado como o único padrão de julgamento do desempenho educacional, sendo mesmo acusado de não favorecer maiores competitividade e produtividade. Urge adequá-lo às necessidades industriais e ao desenvolvimento tecnológico, clama o discurso contemporâneo.

Young critica as reformulações curriculares que estão sendo propostas e as vê reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual; ou se tem um currículo modernizado pela inclusão da tecnologia (para os bem-sucedidos academicamente) ou de programas pré-vocacionais e

vocacionais (para a maioria). As novas relações de poder localizam-se hoje nessa divisão, acrescenta ele

Young sugere que se abandone a dicotomização acadêmico X vocacional e propõe que novas metodologias e novos currículos, informados por nova visão de educação, sejam utilizados para o estabelecimento de uma relação mais abrangente entre escola e trabalho. Baseia-se em Dewey e Gramsci para propor que a educação vocacional inclua a discussão do valor do trabalho e a apreciação de suas implicações sociais e econômicas, contribuindo para a emergência de um compromisso político com o trabalho.

Young quer imprimir à educação vocacional um caráter crítico. Para isso, argumenta, as disciplinas acadêmicas devem ser utilizadas de modo a favorecer uma compreensão acurada do mundo do trabalho, o que significa deixar de vê-las como meras vias de acesso ao ensino superior. Impõem-se, então, um diálogo dessas disciplinas com a vida produtiva, assim como uma articulação de conteúdos e metodologia com a experiência concreta do aluno. Além da reorientação das disciplinas acadêmicas, Young acentua a necessidade de criação de novas formas de especialização que reflitam os novos desenvolvimentos econômicos, tecnológicos e sociais (cf. Young e Spours, 1988; Campos, Wundheiler e Barros, 1989).

Outra preocupação de Young, em sua fase contemporânea, é o uso de microcomputadores na educação. Para ele, o ensino de computação não pode reduzir-se a mero treinamento de habilidades, devendo incluir a discussão do papel das novas tecnologias nas mudanças que vêm ocorrendo na divisão do trabalho. A presença do microcomputador na escola é parte de um processo de modernização. Para que tal processo não contribua para acentuar desigualdades é preciso que se tenha claro que a expansão da tecnologia e o crescimento da especialização envolvem tanto tendências democráticas como tendências divisionistas. Isto se dá porque o aumento da especialização cria condições, através das necessidades de integração que se produzem, para evitar a solidificação de novas divisões na sociedade.

Cabe ao educador, no processo, diz-nos Young (1987b), agir como mediador e articular a integração entre especialistas e não-especialistas. O educador pode contribuir para democratizar o processo de modernização tanto tornando o especialista em tecnologia consciente de suas funções integradoras, como identificando que conhecimento tecnológico e que relação com a tecnologia se fazem necessários para que os não-especialistas possam participar de decisões relativas ao *design* e ao uso de novas tecnologias. Young acentua ainda que tais tecnologias, sendo parte da transformação do trabalho e da vida diária, permitem que novas conexões entre escola, trabalho e vida diária se estabeleçam, a partir de novas formas de conhecimento e pedagogia.

Mas Young também está preocupado, na segunda metade dos anos oitenta, em reavaliara NSE. Em trabalhos recentes (1984, 1987 e 1989), destaca que os atuais debates sobre Educação, na Inglaterra, aos quais já nos referimos, diferem bastante dos que caracterizaram a Sociologia da Educação nos anos setenta. No entanto, ainda defende a centralidade do currículo em uma Sociologia da Educação crítica, embora em termos diferentes do que expressou no início dos anos setenta. Os currículos hoje não são mais vistos como mecanicamente definidos pelos que detêm o poder; apesar de incorporarem valores e interesses dominantes, representam os resultados de lutas específicas por autoridade cultural, por liderança intelectual e moral da sociedade. Tal concepção refina a visão anterior e reflete a crescente influência de Gramsci.

A proposta de um currículo acriticamente centrado na cultura do aluno, organizado a partir de experiências, implícita em alguns escritos da NSE dos anos setenta, é hoje renegada. Young insiste na necessidade de uma análise sociológica dos interesses, pressupostos, princípios, organização e hierarquização das disciplinas tradicionais, mas não nega, porém, a importância das mesmas na promoção e na sistematização da aprendizagem.

Young afirma ainda que a NSE atacou o problema correto, mas fracassou na apresentação de propostas, que careceram de apoio popular tanto por causa de uma linguagem desnecessariamente complexa, como porque lhe faltavam estratégias e alternativas práticas viáveis. Por fim, julga

que se a Sociologia da Educação pretende recuperar a credibilidade e o potencial que teve na década de setenta, deve tornar claro que uma sociedade socialista democrática é ainda uma opção política realista.

Em síntese, nos anos oitenta, a teoria de Young avança ainda mais e passa a discutir a articulação, no currículo, entre conhecimento escolar e trabalho. Porém, o conhecimento continua tomado como dado e não há grande progresso na direção de uma compreensão mais profunda dos elos entre produção de conhecimento, produção econômica e Educação, que, como bem acentuou Silva (1988), é a conexão que falta ser analisada.

O quanto as idéias de Young podem contribuir para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil é o que abordamos nas conclusões que se seguem.

Conclusões

Apesar das críticas que apresentamos, julgamos que a teoria de Young pode oferecer uma importante contribuição para o campo do currículo no Brasil. Não temos ainda uma tradição consolidada em estudos sobre currículo. Como então ignorar idéias pioneiras, que abriram caminhos e que se renovaram ao longo das duas últimas décadas? Como ignorar análises que vêm buscando elucidar questões que hoje nos preocupam? Levando-se em conta a profundidade dos ensaios de Young e de outros autores envolvidos na construção de uma sociologia do currículo, consideramos que é essencial conhecê-los, embora já nos comecem a ser familiares tanto os focos como as metodologias dos estudos. Ainda, determinados princípios e pressupostos da teoria de Young indicam perspectivas que nos são atuais e oportunas.

Young realça-nos a centralidade do conhecimento escolar, por muito tempo secundarizado face à grande preocupação com métodos e técnicas, em uma Sociologia da Educação crítica. Chama-nos a atenção para a necessidade de compreendermos as interações que ocorrem nas salas de aula. Insiste em que analisemos sociologicamente as questões curriculares e que as consideremos sempre em relação ao contexto sócio-his-

tórico e econômico em que se situam. Destaca-nos a importância de problematizarmos categorias aceitas sem questionamento. Preocupa-se hoje em explorar uma nova estrutura para o currículo que permita realizar as possibilidades educacionais do trabalho. Alerta-nos para os cuidados necessários na introdução de novas tecnologias na escola. Sugere uma reavaliação das disciplinas acadêmicas tradicionais. Propõe que evitemos a dicotomização entre o educador teórico e o educador de sala de aula.

O último ponto acima é também destacado por Silva (1990), em seu importante estudo das lições e das dúvidas decorrentes de duas décadas de desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil. Em suas palavras:

"...temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculo em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores", (p. 66)

Gostaríamos de ressaltar, aliás, que também nas outras dúvidas mencionadas por Silva, em seu artigo, há elementos que se encontram presente explícita ou implicitamente, nas análises elaboradas por Young (e pelos demais autores da NSE) sobre o currículo, o que reforça nosso ponto de vista de que seu pensamento nos é relevante, por abordar e discutir temas que ainda constituem desafios que precisamos enfrentar.

Por último, achamos oportuno realçar a preocupação de Young expressa na citação que se segue:

"É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para propor alternativas reais que ele pode ganhar apoio popular e ser a base para a mudança democrática". (1989, p. 36)

Apresentamos, finalmente, algumas sugestões. Consideramos que estudos de sociologia do currículo precisam ser mais desenvolvidos em nosso país. Consideramos também que precisamos conhecer mais o que se faz em outros países. É preciso que não só as publicações de Young, como as de outros autores estrangeiros, sejam mais divulgadas. É bem verdade, porém que um número crescente de artigos de sociologia do currículo vem sendo traduzido e publicado por nossas revistas especializadas. Essas publicações precisam intensificar-se.

O aumento da produção brasileira, assim como o estudo e a análise crítica da produção estrangeira de boa qualidade, hão de apontar-nos caminhos para esclarecimento de algumas de nossas dúvidas, bem como contribuir para que venhamos a ter uma sociologia do currículo adequada às especificidades do contexto sócio-histórico e econômico brasileiro. As potencialidades dessa área para ajudar a construção, em nosso país, de uma escola pública de qualidade, são inestimáveis. A opinião de Gomes, emitida há dez anos atrás, continua, então, atual, resumindo, a nosso ver, o que vimos procurando argumentar:

"A sociologia do currículo pode dar uma interessante contribuição para o entendimento do passado e do presente da educação brasileira. Ela pode iluminar vários aspectos da realidade, sobretudo para os planejadores e implementadores de currículos. Como um elo entre os níveis macro e microeducacionais, ela pode oferecer-lhes condições para estarem mais conscientes das implicações de cada alternativa que escolhem e/ou têm de seguir." (1980, p.67)

Bibliografia

AHIER, John. Philosophers, sociologists and knowledge in education. In: YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff (Eds.). **Society, state and schooling**. Ringmer: Falmer, 1977.

BERNSTEIN, Basil. Sociology and the sociology of education: a brief account. In: REX, John (Ed.). **Approaches to sociology: an introduction to major trends in British sociology**. Londres: RKP, 1975.

CAMPOS, Ignez da Conceição Ferreira; WUNDHEILER, Maria Thereza; BARROS, Virgínia de Aragão. **Reflexões sobre escola, currículo e trabalho** [s.l.: s.n.]. Trabalho apresentado no I Seminário de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, novembro de 1989.

DEMAINE, Jack **Contemporary theories in the sociology of education**. Londres: Macmillan, 1981.

FORQUIN, Jean-Claude. La "nouvelle sociologie de l'éducation" em Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). **Revue Française de Pédagogie**, Paris n.63, p. 61-79, 1983.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. Sociologia do Currículo: perspectivas e limitações. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.55-69, 1980.

GIROUX, Henry. **Theory & resistance in education: a pedagogy for the opposition**. Londres: Heinemann, 1983.

HAND, Nigel. The new sociologist of education and his naivete about language: or, the poetry of sociology? **Journal of Further and Higher Education**, Londres, v.1, n.1, p.23-29, 1977.

HAMMERSLEY, Martyn; HARGREAVES, Andy (Eds.). **Curriculum practice: some sociological case studies**. Lewes: Falmer, 1983.

LAWTON, Denis. **Class, culture and the curriculum**. Londres: RKP, 1975.

PRING, Richard. Knowledge out of control. **Education for Teaching**, Londres n.89, p. 19-28, 1972.

- ROBBINS, Derek. New directions and wrong turnings. **Higher Education Review**, Croydon, v.10, n.2, p.77-84, 1978.
- SHARP, Rachel. **Knowledge, ideology and the politics of schooling: towards a Marxist analysis of education**. Londres: RKP, 1980.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.73, p.59-66, 1990.
- . Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. **Educação & Sociedade**, São Paulo n.31, p.79-90, 1988.
- WHITE, John. The sociology of knowledge: a dialogue between John White and Michael Young (part 1). **Education for Teaching**, Londres n. 98, p.4-13, 1975.
- . The sociology of knowledge: a dialogue between John White and Michael Young (part 2). **Education for Teaching**, Londres n.99, p.550-558, 1976.
- WHITTY, Geoff. **Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics**. Londres: Methuen, 1985.
- . YOUNG, Michael (Eds.). **Explorations in the politics of school knowledge**. Driffiels: Nafferton, 1976.
- WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. 8. ed. Harmondsworth: Penguin, 1985.
- YOUNG, Michael (Ed.). Curriculum change: limits and possibilities. In: **THE CURRICULUM the Doris Lee lectures**. Londres: University of London Institute of Education, 1975a.
- . Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação & Realidade**, v.14, n.1, p.29, 1989.
- YOUNG, Michael. Education. In: WORSLEY, Peter, (Ed.). **The new introducing sociology**. Harmondsworth: Penguin, 1987a.
- . **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.
- . Sociologists and the politics of comprehensive education. **Forum**, Londres v.17, n.3, p.97-98, 1975b.
- . The sociology of knowledge: a dialogue between John White and Michael Young (part 2). **Education for Teaching**, Londres n.99, p.550-558, 1975c.
- . Taking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: JENKS, Chris (Ed). **Rationality, education and the social organization of knowledge**. Londres: RKP, 1978.
- . **Technology, work and education: some lessons from an analysis of developments in the use of microcomputers in UK education**. [s.l.:s.n], [1987?] Trabalho apresentado no II Seminário Anglo-Brasileiro, Brasília, 1987b.
- . **Towards a critical sociology of education**. [s.l.:s.n], [1984?] Trabalho apresentado no Seminário de Sociologia da Educação da PUC/RJ, setembro de 1984.
- . Vocationalizing tendencies in recent British educational policy: sources of exclusion or sources of empowerment? In: CHITTY, Clide (Ed). **Defining the comprehensive experience**. Londres: University of London, Institute of Education, 1987c.
- YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff (Eds.). **Society, state and schooling**, Ringmer: Falmer, 1977.
- YOUNG, Michael; SPOURS, Ken. **Beyond vocationalism: a new perspective on the relationship between work and education**. Londres: Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, 1988.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ed. Ática, 1990. 86p.

O livro **Educação, tecnocracia e democratização** tem por objetivo fazer uma reflexão e análise crítica da educação na sociedade brasileira, a partir das reformas educacionais de 1968.

O conteúdo essencial do trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira, a autora expõe sobre "educação e divisão social do trabalho", esclarecendo que se a educação é um "bem universal" para a construção da vida, não se pode dizer que sua distribuição o seja. Na realidade, o acesso à educação e ao conhecimento são desiguais, pois apresenta como universal um valor que beneficia apenas a uma classe. Isto, no seu entender, está intrinsecamente vinculado às desigualdades sociais estabelecidas pela divisão do trabalho.

Para explicar melhor este aspecto, Maria de Lourdes afirma que "o cerne da divisão social do trabalho é, num primeiro momento, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual".

Expõe sobre a relação concomitante entre homem e natureza (onde na verdade se concretiza a divisão social do trabalho), bem como sobre duas formas distintas de educação: a comunitária (na medida em que o acesso ao conhecimento e aos bens econômicos são mais ou menos equivalentes) e a societária (na medida em que a educação serve basicamente ao poder, e é distribuída desigualmente em diferentes modos de produção, como nos sistemas escravista, feudalista e capitalista).

Quanto à relação entre saber e poder, a autora procura fazer uma reflexão sobre democracia a partir da apreensão idealista, de a **República**, em Platão, e da apreensão positivista, em Durkheim.

Na segunda parte, intitulada "Capitalismo: restrição, controle e ritualismo da educação", Maria de Lourdes mostra que, "se a divisão social do trabalho implica tarefas distintas para os grupos sociais, também diferenciada é a distribuição do produto do trabalho global". E que, nesta linha de raciocínio, a educação sofre o mesmo processo enquanto considerada um bem. Mostra-nos como nas sociedades antigas, de regimes escravocrata e feudal, se dava a relação de poder a partir da divisão do trabalho e da distribuição do saber, com "uma rígida divisão entre trabalho manual e intelectual, que expressa uma íntima ligação entre saber e poder".

Portanto, segundo Covre, "a educação é arma de liberdade, de sair da inferioridade e da subalternidade completa (...) Daí estar sempre presente nos programas reivindicatórios dos operários a demanda por educação."

Percebe-se que a classe dominante não consegue controlar o saber, em sua especificidade como matéria-prima da educação, e como através de um ritualismo próprio se processam a defasagem e a degradação do ensino, sobretudo quando se trata de um sistema capitalista.

Na terceira parte do trabalho é enfocado um nível de luta, ou seja, o caráter ideológico da educação sob o monopólio brasileiro. A este respeito, ficou evidenciado que a pretensa abertura de "educação para todos" sob o monopólio brasileiro, será muito eficiente para o capital. Neste sentido, a autora questiona: "como reverter isso, de modo a termos uma educação eficiente para os trabalhadores — uma educação realmente de orientação para todos?"

Maria de Lourdes faz uma reflexão crítica sobre a questão da ideologia na educação, em que aparece a educação como um direito de todos. mas analisando a gênese da produção e usufruto dos bens, descobre-se que de fato a educação está restrita a uma classe dominante.

Assim, a preocupação que norteia este capítulo, esclarece a autora, é de refletir criticamente sobre a visão idealista da educação presente no pensamento dominante e suas conseqüências, principalmente no pós 1964.

Como afirma Covre, é importante ter em mente o caráter ideológico da educação, para poder se contrapor a ele e tentar construir uma educação que seja eficiente para os trabalhadores como um direito de todos.

Finalmente, na última parte, foi feita uma análise de âmbito político, ou seja, o que pensar da gestão da educação: democrática ou tecnocrática? Para esclarecer esta questão, a autora mostra que o processo para encaminhar uma administração da educação, numa direção mais democrática, depende da possibilidade e da orientação se contraporem à gestão tecnocrática.

Com referência a este aspecto, faz uma ampla exposição sobre as possibilidades e limites da gestão da educação em nível interno e externo, bem como da política educacional voluntarista para o primeiro, segundo e terceiro graus.

Concluindo, reafirma que "se a educação, em seu estatuto de bem universal, é parte da construção da vida, tudo que delineamos até aqui, da apropriação particular desse bem, significa apropriação de parte da vida dos subalternizados. ...

No final, o livro é complementado com um vocabulário crítico dos termos usados com maior ênfase no trabalho, e com uma bibliografia comentada.

Samuel Aureliano da Silva

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990. 220p.

Neste livro, Maria Alice Nogueira busca a contribuição de Marx e Engels especificamente para a Educação, e desenvolve seu trabalho em dois eixos de interpretação. Primeiramente, analisa as idéias educacionais dos autores, a partir de seus próprios textos, onde se esboça a história da infância operária no século XIX. Em seguida, Nogueira dedica-se à explicitação das concepções educacionais de Marx e Engels, surgindo como pólo central da análise a relação ensino e trabalho.

Na primeira parte da obra, intitulada "As condições de trabalho e de instrução das crianças trabalhadoras do século XIX, segundo Marx e Engels", a autora discorre sobre o contexto do período que se abre a partir do século XVIII, sobretudo no que se refere à atividade infantil, nas fábricas nascentes, estabelecendo uma linha histórica desse trabalho num sistema capitalista. Assim, no capítulo 1, aparecem as interpretações gerais que os dois autores deram ao fenômeno da ocupação da criança pela indústria do século passado, e o porquê da utilização dessa força de trabalho. Na verdade, o trabalhador infantil é utilizado, primeiramente, no sentido de diminuir os gastos, em função dos baixíssimos salários pagos às crianças, que segundo Engels, como cita a autora, era "a terça parte ou a metade do salário do operário adulto".

Fora isto, a baixa remuneração do menor é um fator que favorece também a baixa do salário do adulto. Assim, diz Engels: "a burguesia tirou amplamente proveito da possibilidade de utilizar e de explorar mulheres e crianças, com a finalidade de baixar os salários".

De acordo com Marx e Engels, esclarece Maria Alice, os dois fatores explicativos essenciais de emprego da criança na indústria mecanizada são: economia de capital variável e mutação nas técnicas de fabricação.

No capítulo 2, a autora mostra as diferentes formas de mobilização do trabalho infantil, como força de trabalho barato e submissa à indústria

capitalista. A este respeito, afirma Marx: "o nascimento da indústria é calibrado pelo grande rapto herodiano de crianças". Para ilustrar a forma de tratamento desumana e injusta, depoimentos daquela época demonstram que "um bando de crianças de fábrica foi anunciado e arrematado, em leilão público, como parte de propriedade..."

A autora esclarece que "a assimilação do trabalho infantil no capitalismo é bastante freqüente na obra (principalmente em Marx) e se fundamenta em duas ordens de argumentos: de um lado, não se trata de uma força de trabalho juridicamente livre no mercado; de outro lado, em virtude das conseqüências disso, a saber, que a posição do patrão virtual da criança lhes confere vários poderes sobre suas condições de vida e de trabalho".

Na primeira parte do séc. XIX, o Estado impõe limitações, através de leis não capitalistas sobre esta questão, ficando, desta forma, normatizado o uso do menor como força de trabalho.

Maria Alice observa que autores contemporâneos, como Landes (Europa), Fohlen (Inglaterra) e Sandrin (França), fazem referências às crianças das classes populares nos séculos XVIII a XIX, que eram usadas na aprendizagem do ofício de manufaturas ou enviadas para povoar as colônias. Essas crianças eram em sua maioria órfãs e abandonadas nos hospícios daquela época.

Observa, também, que essa força de trabalho (a infantil) constitui a primeira forma histórica de gestão da força de trabalho pelo Estado no capitalismo, e ilustra com Planel: "[...] foi regulamentando o uso dos trabalhadores infantis que o Estado esboçou suas primeiras políticas de mão-de-obra". Em seguida, no capítulo 3, a autora faz um histórico da regulamentação do trabalho de criança na Inglaterra, enfocando a descrição de Engels e a interpretação de Marx sobre a exploração capitalista das crianças operárias, e no capítulo 4, retrata as condições de trabalho das crianças, os postos de trabalho e os feitos do trabalho sobre a saúde. Em síntese, foram as seguintes conseqüências do regime de fábrica sobre a saúde das novas gerações: crianças extenuadas de

tanto trabalhar, privadas de repouso e de ar livre, estropiadas, marcadas pelo resto da vida por graves deficiências e enfermidades.

Prosseguindo sua análise, a autora procura ressaltar, no capítulo 5, as condições de trabalho e o nível de instrução das crianças. Sob este aspecto, vê-se que as condições sociais, reservadas pelo sistema de fábricas à criança, determinaram a concepção de Marx a respeito de instrução e trabalho, material, sendo essas próprias condições que influenciaram o pensamento de Marx sobre o que seria o "germe" da educação do futuro.

Na segunda parte do trabalho Maria Alice focaliza as concepções de Marx e Engels a respeito de educação e ensino, colocando o princípio da união entre ensino e trabalho, através do qual eles ressaltavam a ligação estreita entre a participação do educando na produção e a formação intelectual. Estas idéias configuraram segundo a autora, "o

núcleo central em torno do qual gira toda a visão que tiveram da gestão da educação e da formação, baseada na combinação do ensino (em todos os seus níveis) com o "trabalho produtivo pago", para todas as crianças acima de certa idade.

Assim, Nogueira se empenha em demonstrar o sentido político da união do ensino com o trabalho destacando que, na opinião de Marx, é uma realidade germinada a partir das contradições do capitalismo.

E isto, como nos deixa ver a autora, caracteriza o ponto central da contribuição de Marx e Engels para o estudo das questões educacionais, ou seja, "a associação dos estudos teóricos com o trabalho produtivo", o que, também, implica a originalidade de enfoque de análise e interpretação.

Samuel Aureliano da Silva

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.46-57, jul./dez. 1989.
- . **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- . **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- : WEIS, Lois. Vendo a educação de forma racional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.19-34, jan./jun. 1986.
- AVALIAÇÃO, sociedade e escola: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1986. 34p.
- AZEVEDO, Fernando. **Sociologia educacional**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BECKER, Egon. Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p.552-570, set./dez. 1986.
- BERGER, Ida. **Uma socióloga na escola primária**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.
- BONITATIBUS, Suely Grant. **Urbanização, educação e modernização social: um estudo comparativo**. São Paulo: USP, 1986, 278p.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- . A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p.5-15, dez. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- ; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, 116p. (Coleção Primeiros passos, 20).
- . **O que é o método Paulo Freire**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 113p.
- BROD, Bertilo. Educação e poder. **Perspectiva**, Erechim, v.8, n.29, p.11-19. jun. 1984.
- BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- CARNOY, M.; LEWIN, Helena M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição do debate sobre a formação do educador. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.10, n.32, p.58-72, abr. 1989.
- CINTRA, Anna Maria Marques. Sociedade de massa e escola. **Boletim Intercon**, São Paulo, v.6, n.41, p.33-43, jan./fev. 1983.
- COHEN, Elizabeth G. A sociologia da sala de aula: 1972-1984. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.68, n.158, p.7-40, jan./abr. 1987.
- COSTA, Carlos A. Tales. Escola, cuidado: o elogio da irracionalidade. **Educação e Cultura**, João Pessoa, v.3, n.12, p.16-18, jan./mar. 1984.

- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, tecnocracia e democratização.** São Paulo: Ática, 1990.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DAVILA, José Luiz Piotto. **A crítica da escola capitalista.** Petrópolis: Vozes: Ijuí: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Nordeste do Estado, 1985.
- DELORENZO NETO, Antônio. **Sociologia aplicada à educação:** prece-dida de noções de sociologia geral. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977. 317p.
- DEMO, Pedro. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: Almed, 1985.
- . **Participação é conquista;** noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1988.
- . **Pobreza política.** São Paulo: Cortez, 1988.
- . **Sociologia:** uma introdução crítica. São Paulo: Atlas, 1985.
- ; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. 104p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 18).
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Tradução por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- Sociologia, educação e moral.** Lisboa: Res. Editora, 1984.
- DURAND, José Carlos, (Org). **Educação e hegemonia de classe.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ENGUITA, Mariano F. **Educação e teorias da resistência. Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.14, n.1, p.3-16, jan./jun. 1989.
- FERRARI. Alceu Ravello. **Preparação para o trabalho: considerações de um sociólogo Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.9. n 1. p.27-38, jan. abr. 1984.
- FERREIRA, Therezinha Gonzaga. **Ideologia e educação:** descrição e análise de uma prática pedagógica. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983, 328p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1983.
- FISCHER, Nilton Bueno. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo — Mariano Fernandez Enguita. Educação & Sociedade,** São Paulo, v.10, n.34, p.145-156, dez. 1989.
- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola.** São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p. (Coleção Educação e comunicação, 15).
- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.
- . **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- . **Sociedade e consciência;** um estudo piagetiano na escola. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984, 239p.
- FUKUI, Lia. **Educação e meio rural; breve contribuição visando à propo-sição de temas para a pesquisa sócio-educacional. Em Aberto,** Brasília, v.1, n.9 p. 19-25, set. 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980. 143p.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983. Cortez, 1983.
- . **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes 1986.
- GOMES, Cândido A **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.
- . Enfoques teóricos em sociologia da educação: II — o paradigma do conflito. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p.85-104 jul. set. 1983.
- . Enfoques teóricos em sociologia da educação: III — o paradigma do conflito. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.23-46, abr./jun. 1984.
- . A sociologia da educação em perspectiva internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.67, n.157, p.517-20, set./dez. 1986.
- . Sociologia do currículo: perspectivas e limitações. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.55-69, out./dez. 1980.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Democratização do ensino e oportunidades do emprego**. São Paulo: Loyola, 1981.
- GRACIO, Sérgio; STOER, Stephen. **Sociologia da educação: antologia**. Lisboa: Horizonte, 1982. v.1: Funções da escola e reprodução social; v.2: A construção social das práticas educativas.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudanças**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990. 124p.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviani. Para onde vai a sociologia da educação na França? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p.538-551, set./dez. 1986.
- LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores**; um estudo das representações do supervisor escolar. Campinas: UNICAMP, 1983. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1983.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **Aspirações à educação, à ocupação e ao êxito social**. São Paulo: CERU, 1984. 137p. (Coleção Textos, 7).
- LEIF, Joseph. **Por uma educação subversiva: da identificação à liberação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 192p.
- LENHARD, Rudolf. **Sociologia educacional**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1985. 182p.
- LIBÂNEO, José Carlos **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LÜDKE, Menga. Por uma sociologia da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.73-77, jul./dez. 1989.
- MANACORDA, Maria A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.
- MANHEIM, K; STEWART, W.A. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MARQUES, Juracy Cunegatto. **Administração participativa: poder, conflito e mudança na escola**. Porto Alegre: SAGRA, 1987.

- MARTINS, Carlos Benedito. Ensino **pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Cortez 1988
- (Org.). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas São Paulo: Brasiliense. 1989
- MAUPEOV, Yves de. Educação para uma sociedade mais justa; o posicionamento das famílias. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.1. n.2, p. 153-160. 1983.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério — 2º grau. Série formação geral)
- MELLO, Guiomar Namó de **Magistério de 1º grau**; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1986.
- MELLO, Heliane Gramiscelli Ferreira de. **A diferente distribuição do saber escolar**: um estudo da discriminação social através de programas de ensino. Belo Horizonte: UFMG, 1985. 108p
- MORA, Maria Lúcia Faria. **Aprendizagem operatória**; a interação social da criança. São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1987
- MORRISH, Ivor **Sociologia da educação**; uma introdução. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 339p
- MOURA, Gustavo Alberto Pereira de A escola e a prática social do educador. **Educação em Debate**, Fortaleza, v.11. n. 15-16, p.211-220, 1. 2. sem 1988.
- NEVES, Angela Cunha; EIDELMAN, Jacqueline; ZAGEFKA. Polymnia Tendências da pesquisa em sociologia da educação na França: 1975-83. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.38-66, jan. mar. 1985.
- NOGUEIRA, Maria Alice **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990
- OLIVEIRA, Betty Alguns impasses da socialização do saber na educação de adultos **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.9, n.26, p.44-51, abr. 1987.
- OLIVEN. Arabela Campos. O estudo da classe média na sociologia da educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo. v.7, n.21, p.41-52. ago. 1985
- ORTIZ, Renato, (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática. 1983.
- PAIVA, Vanilda **Paulo Freire e o nacionalismo — desenvolvimentalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.
- PAOLI. Niuvenius Junqueira **Ideologia e hegemonia** as condições de produção da educação São Paulo: Cortez. 1981
- P^r NTEADO. Heloísa Dupas A sociologia na formação do professor de 1. e 2. graus. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.8, n.2, p.157-164 jul. dez 1982
- PEREIRA. Luiz: FORRACCHI. Marialice: Educação e sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1964
- PETITAT, André. A escola e a produção da sociedade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14. n.2, p 21-30, jul. dez. 1989
- PILETTI, Nelson **Sociologia da educação**. 2.ed São Paulo: Ática, 1985 240p.
- RAMOS. Lilian Paes de Carvalho. A democratização do ensino na zona rural: uma experiência pioneira **Educação & Sociedade**, São Paulo. v.10, n.32. p 103-110, abr. 1989.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**; o transitório e o permanente na educação São Paulo: Cortez, 1987.
- ROSSI. Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho**; raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes. 1981 177p.
- SAVIANI, Dermeval **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez. 1987

- SAVIANI, Dermeval. As teorias de educação e o problema na marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p.8-18, ago. 1982.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. 106p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.3t, p.79-80, 1988.
- (Org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, s.d.
- 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.
- SOARES, Magda B. **Linguagem e escola numa perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- STEIN, S.A. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis. Vozes, 1987.
- TANGUY, Lucie. A questão da cultura técnica na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.58-68, jul./dez. 1989.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985. 103p.
- TEIXEIRA, Maria Cecilia Sanchez. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação**: repensando aspectos da gestão escolar. São Paulo: USP, 1988.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Curso básico de sociologia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1986
- TORINO, Malena Talayer. **Educação e estrutura de produção**: estudo das desigualdades educacionais. São Paulo: Cortez, 1982. 111p.
- TORRES, Carlos Alberto. El mundo de Talcott Parsons y la educación (I) — ei pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.164, p.55-64, jan./abr. 1989.
- WANDERLEI, Carlos Alberto. Sociologia educacional, dominação ou libertação? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 19-29, jan./mar. 1983.
- WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e educação**. São Paulo: PUC, 1984. 161p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.
- YOUNG, Michael. Currículo e democracia, lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.29-40, jan./jun. 1989.
- . A propósito de uma sociologia crítica de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p.532-537, set./dez. 1986.

MENINOS E MENINAS DE RUA DO BRASIL

O Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas psicotrópicas — CEBRID e o Departamento de Psicologia, da Escola de Medicina, promoveram, no período de 23 a 25 de maio de 1990, o ENCONTRO SOBRE ABUSO DE DROGAS ENTRE MENINOS DE RUA DO BRASIL. O evento contou com quatro conferencistas e com relatores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas, bem como de entidades afins de 08 (oito) estados brasileiros, que estabeleceram discussões importantes sobre crianças de rua.

Naquela ocasião foi expedido telex para a Comissão Especial para Apreciação do Estatuto do Menor, da Câmara dos Deputados (Brasília), informando como prioridade do Encontro a urgência na aprovação do **Estatuto da Criança e do Adolescente**, por considerá-lo instrumento imprescindível para garantir os direitos constitucionais daquele segmento da sociedade brasileira.

No final do Encontro foram discutidas e aprovadas as **Recomendações** sobre abuso de drogas entre meninos de rua do Brasil, assim sintetizadas:

- execução prioritária de projetos de pesquisa para obter a real dimensão do problema;
- organização e publicação de um catálogo com informações sobre as instituições, públicas ou privadas, envolvidas com a problemática dessa população;
- estímulo ao intercâmbio entre a Universidade e as Instituições que atendem as crianças de rua, como forma de garantir as informações necessárias aos educadores de rua;
- apoio e incentivo a cursos de formação específica com conteúdo apropriado à atuação dos educadores de rua com reconhecimento da importância do trabalho destes profissionais;
- alocação ágil e suficiente de recursos públicos aos programas de assistência a esses menores, com avaliação periódica dos resultados obtidos;
- prioridade dos programas de prevenção tratamento de abuso de drogas no País para as crianças de rua, mais facilmente atingidas do que outros segmentos da população;
- criação de programas brasileiros que ofereçam alternativas válidas de lazer e atividades estruturadas, sem ênfase na repressão ou exclusividade na abordagem das drogas em si;
- não perder de vista que o problema da criança de rua tem suas raízes no injusto sistema econômico-social existente;
- criação de uma imagem positiva dos policiais que lidam com o problema, através de seleção e preparo adequados destes profissionais;
- aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, como instrumento imprescindível para garantir os direitos constitucionais desse segmento da população brasileira;
- não usar os trabalhos com crianças de rua para autopromoção ou propaganda política de qualquer espécie e a qualquer beneficiário.