

Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento

Rosilda Arruda Ferreira

Palavras-chave:

sociologia da comunicação, sociologia do conhecimento, sociologia da educação.

Este trabalho pretende analisar aspectos relacionados às origens e o desenvolvimento do campo científico da sociologia da educação segundo um enfoque da sociologia do conhecimento e sob uma dupla perspectiva: como um processo intelectual e como um fenômeno histórico-social. Para tanto, identifica as tendências teórico-metodológicas de prestígio do campo da sociologia da educação e suas relações com o contexto político-social, priorizando, nessa análise, os aspectos relacionados com as mudanças na função social assumida pela escola ao longo do tempo. Após as análises realizadas, conclui que no interior do campo científico da sociologia da educação convivem, na atualidade, teorias voltadas para a ação cotidiana, em que predominam, por um lado, temas relacionados à representação social, à ação do sujeito no cotidiano, e, por outro, teorias voltadas para o sistema social mais amplo, em que predominam as abordagens dos nexos entre a estrutura social e as interações que formam os sujeitos individuais e coletivos e as desigualdades existentes no sistema educacional.

Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. Investigadora associada da UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, em Lisboa.

rosildaarruda@superig.com.br

Neste trabalho, apresentamos uma discussão sobre aspectos relacionados às origens e ao desenvolvimento do campo científico da sociologia da educação segundo um enfoque que trata a produção do conhecimento a partir de suas vinculações aos contextos sociopolíticos que o condicionam.

Para tanto, vinculamos esse processo à tentativa da educação de se afirmar como campo de conhecimento autônomo frente ao diálogo com outros campos científicos, o que pressupõe discutir o problema da busca de definição do *status* da educação como ciência. Assim, interessa-nos articular o debate à busca da autonomia e identidade da educação como campo científico que, por volta de 1950, procura se consolidar e definir objeto de estudo próprio e legítimo¹. Esse tipo de enfoque se situa no campo da sociologia do conhecimento e se constituirá sob uma dupla perspectiva: como um fenômeno histórico-social e como um processo intelectual, o que significa afirmar que procuramos resgatar a trajetória da sociologia da educação a partir das tendências teórico-metodológicas de prestígio e da sua inserção no contexto político-social, destacando os aspectos relacionados às mudanças na função social assumida pela escola ao longo do tempo.

I. Breves considerações sobre o enfoque da sociologia do conhecimento

Analisar a construção do conhecimento como processo articulado aos contextos sociais não se caracteriza como um empreendimento novo. No início do século XX, vários estudiosos de diferentes países interessavam-se por essa discussão. Na França, Auguste Comte propunha uma história social do conhecimento; Durkheim e seus seguidores, principalmente Marcel Mauss, estudavam a origem social de categorias fundamentais ou “representações coletivas”; do mesmo modo, historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre produziram reflexões importantes sobre as “mentalidades coletivas”.

Nos Estados Unidos, Veblen também estava interessado na sociologia do conhecimento, relacionando o conhecimento com os grupos sociais e instituições específicas, afirmando que dentro de determinados grupos sociais o conhecimento é considerado verdade universal, embora qualquer um possa reconhecer que ele tem seu caráter, alcance e método relacionado aos hábitos de vida do grupo.

Outro país que se destaca nesse tipo de reflexão é a Alemanha através de seus intelectuais que revelavam um grande interesse pela sociologia do conhecimento, ora seguindo as idéias de Karl Marx, ora afastando-se delas. Nessa discussão, as obras de Weber, Max Scheler e Karl Mannheim se destacam. Argumentava-se que as idéias são socialmente situadas e formadas por visões do mundo ou ‘estilos de pensamento’. Esses estilos de pensamento eram associados a períodos, a nações e, para Mannheim, a gerações e classes sociais. Foi esse grupo de intelectuais que batizou as reflexões em que investiam como “sociologia do conhecimento”,

expressão que causava impacto negativo, por representar um questionamento da verdade científica ao propor a sua relativização.

Após longo período de descaso com a temática da sociologia do conhecimento, aparecendo apenas um ou outro trabalho produzido esporadicamente, esta ganha nova força a partir da década de 1960 com os estudos de Lévi-Strauss, na antropologia, de Thomas Kuhn, na história da ciência, e de Michel Foucault, na filosofia.

Entre os sociólogos da atualidade, como Norbert Elias, Jurgen Habermas e, principalmente, Pierre Bourdieu, o tema do conhecimento configurou-se como objeto de estudo com atenção especial. No entanto, há que se destacar que a continuidade e retomada, agora com maior ênfase, do debate sobre conhecimento e interesse permanente, apresentando porém diferenças relevantes das perspectivas anteriores caracterizando-se essas diferenças em função de três aspectos principais: 1) a discussão sobre o conhecimento deixou de enfatizar a aquisição e transmissão para centrar-se no processo de sua 'construção' e 'produção', discussão que se articula com uma posição pós-estruturalista ou pós-moderna na sociologia e em outras disciplinas; 2) o foco da discussão se centra nos aspectos micro-sociais, na vida intelectual cotidiana dos pequenos grupos entendidos como espaços em que se dá o processo real de construção e difusão dos saberes; 3) ligada a essa perspectiva enfatiza-se a vinculação do processo de construção do conhecimento com o gênero e os espaços geográficos, em detrimento das vinculações de classes sociais que predominavam nos estudos anteriores.

Uma análise social do conhecimento, por sua vez, precisa de ser vista também a partir de suas vinculações sociais. Portanto, as tendências e perspectivas indicadas acima estão directamente relacionadas com as novas configurações sociais mundiais em que a relação entre indivíduo e sociedade, agente e estrutura, passa a ser revista em função das novas relações entre o local e o global, marcadas por novas formas de comunicação e interação social, entre outros aspectos. É nessa direcção que procedemos à análise a seguir, compreendendo-a como situada a partir de referências construídas e legitimadas socialmente.

2. Origens e desenvolvimento da sociologia da educação: uma leitura sócio-histórica de um processo intelectual

A sociologia da educação, apesar da sua origem recente, conhece um notável desenvolvimento quantitativo e qualitativo. Precisa lidar no seu interior com um processo de desenvolvimento e diversificação de tratamento de seu objeto empírico, os sistemas de ensino em geral, e com uma gama infindável de opções teóricas e metodológicas para a sua investigação.

Essa disciplina, em consonância com o que apresenta a ciência da qual se originou, divide-se em diversas correntes teóricas, que se refletem, por sua vez, nas diversidades de temas e enfoques utilizados nos estudos e pesquisas que definem

o campo de estudo. Assim, convivem, hoje, lado a lado, uma sociologia da educação crítica com base, em geral, em algum modelo de análise marxista, e uma outra, ainda fortemente inspirada pelo modelo de análise funcionalista, com base em metodologias de pesquisa empírica. Além disso, na atualidade, afirmam-se perspectivas que rejeitam, ao mesmo tempo, ambos os enfoques, articulando-se em torno de modelos de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica.

A partir de um outro tipo de recorte, convivem, ao mesmo tempo, enfoques em sociologia da educação que priorizam as análises de caráter macrosociológico, que estabelecem relações entre a economia capitalista e a produção das desigualdades na escolarização; e enfoques microsociológicos voltados para a análise de processos sociais produzidos no nível de pequenas unidades sociais, como a sala de aula.

Os estudos sociológicos da educação se situam, originalmente, na primeira metade do século XX. Neste período, predominava o chamado enfoque moralista de orientação geral positivista. Apesar de contribuir grandemente para a legitimação da sociologia da educação, como campo específico de estudos, o enfoque moralista mesclava filosofia e ciência, confiante em que o entendimento sociológico da educação influenciaria o progresso social.

Nos estudos sociológicos da educação deve-se destacar a importante contribuição de Durkheim, na tentativa de consolidar esta área de estudo.

Apesar da existência de inúmeros estudos sobre educação, com abordagens sociológicas vinculadas à contribuição de Durkheim, formulados no início do século, podemos afirmar que foi a partir dos anos 1940, e principalmente nos anos 1950 e 1960 do século passado, que a sociologia da educação se constituiu como campo de pesquisa específico, afirmando-se como um dos principais ramos da sociologia nos países industrialmente desenvolvidos e também no Brasil. No âmbito da organização dos sistemas educacionais, as razões mais gerais que podem explicar esse fenômeno são de duas ordens. Em primeiro lugar, a ampliação do aparelho escolar e, em particular, a universalização do ensino médio. Este processo colocou ao Estado a necessidade de um maior conhecimento, sobre a população escolar e sobre o funcionamento dos sistemas de ensino, que permitisse o seu planejamento e controle. Como uma decorrência dessa nova demanda, ampliam-se os financiamentos para a pesquisa educacional, principalmente em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, estimulando o desenvolvimento de grandes levantamentos sobre os sistemas de ensino e produzindo as condições essenciais para a institucionalização e consolidação da sociologia da educação como campo de estudo específico. Este processo coincide, também, com um forte crescimento do gasto público em educação, considerada instrumento fundamental para o processo de modernização do período pós-segunda guerra mundial.

Em segundo lugar, associado a esse processo, surge um novo conjunto de proposições com relação à função social da escola. O cerne desse novo ideário está

relacionado com o problema das desigualdades sociais que marcou o pós-guerra. Nesse momento, a educação surge como o cenário principal de um intenso debate sobre as desigualdades educacionais e sociais e como uma das condições principais para democratizar as oportunidades escolares. É nessa direção que se desenvolve uma série de estudos, no âmbito da sociologia da educação, buscando explicar as desigualdades entre os grupos sociais, face aos sistemas de ensino.

Em seu âmbito podemos diferenciar, em função da predominância dos enfoques, dois momentos bastante significativos da produção na área. Um primeiro, que vai até a década de 1960, caracterizado por conceber a educação como fator de democratização e de distribuição de renda. Destacam-se, nesse período, os estudos de caráter funcionalista, principalmente nos Estados Unidos, com ênfase nos trabalhos de Parsons (1951) e Davis e Moore (1945); e um segundo, em que a educação passou a ser vista, predominantemente, como um instrumento de manutenção do poder estabelecido e das desigualdades sociais, uma vez que a educação não vinha satisfazendo as elevadas expectativas em relação aos seus efeitos sociais de democratização e modernização. Esta nova tendência surge especialmente em França, em função do acirramento dos conflitos sociais, principalmente nas décadas de 1960 e 1970.

No período do segundo pós-guerra, nos países de capitalismo avançado, surge um movimento acelerado de modernização vinculado ao desenvolvimento tecnológico e produtivo acompanhado de um projeto de renovação social. Neste projeto, o Estado aparece como instituição fundamental para a sua consecução, constituindo o Estado do bem-estar social (*Welfare State*)².

A educação se constituirá, assim, como um dos espaços mais importantes para a sua realização. A sua direção principal, ao nível do discurso, é a perspectiva da democratização do ensino. Este aspecto produzirá ações concretas por parte dos Estados e desencadeará um desenvolvimento acelerado do aparelho escolar em todas as sociedades de capitalismo avançado.

As transformações eram justificadas com base no discurso da justiça social e nos motivos económicos. Reconhecia-se, por um lado, o direito de todos a uma formação segundo suas aptidões e suas preferências e, por outro, a necessidade de uma mão-de-obra qualificada como condição essencial para o desenvolvimento económico. Essas idéias e princípios vão marcar profundamente o campo de estudo da sociologia e, principalmente, da sociologia da educação.

Na conjuntura do pós-guerra a sociologia constrói parâmetros teóricos que apresentam a sociedade capitalista como uma sociedade aberta e funcional a caminho da modernidade. Nesse quadro, o funcionalismo constitui sua referência teórico-metodológica principal.

Neste período, os estudos sociológicos, em sua maioria, tomam como referência os trabalhos de Parsons, principalmente a partir de seu livro *A Estrutura da Ação Social*, publicado em 1937. Parsons constrói seu trabalho a partir de um

dilema crítico. A sociedade ocidental deposita uma grande fé na capacidade de racionalidade do indivíduo, porém, o fenômeno da guerra e o período entre as guerras jogam por terra essa crença.

A teoria liberal clássica afirma que, se os indivíduos atuarem naturalmente, certamente serão racionais, e que se atenderem a seus interesses egoístas como indivíduos, a sociedade automaticamente terá estabilidade, e as necessidades individuais serão satisfeitas. É o que se denomina mecanismo de auto-regulação automática.

Em seu quadro teórico, Parsons define a educação a partir de dois aspectos centrais: como espaço de socialização, com valores, normas e saberes que asseguraram a integração social, e como instância de seleção social que deve contemplar, dentro da ordem e da harmonia, uma divisão do trabalho cada vez mais complexa.

Além dos estudos de Parsons, nesse período, destacam-se, na mesma direção teórica, os trabalhos de Redfield (1947), Gouldner (1957), entre outros.

Apesar do predomínio de Parsons e da abordagem funcionalista na sociologia e, principalmente, na sociologia da educação, há que destacar outras importantes contribuições teóricas, numa ótica diferenciada da funcionalista, mas que, no entanto, não foram incorporadas à sociologia da educação nesse momento inicial da sua institucionalização como campo de estudo. Entre estas contribuições destacam-se, em França, George Gurvitch, com uma abordagem fenomenológica e Raymond Aron, com a sua análise a partir da sociologia política weberiana. Os críticos sociais do pré-guerra, como Theodor Adorno e Max Horkheimer, continuaram sendo influentes na Alemanha, e C. Wright Mills, nos Estados Unidos.

Podemos afirmar que, nesse período, a opção teórica no âmbito da sociologia da educação foi a funcionalista, com suas variantes técnico-funcionais e economista da teoria do capital humano. Sua relação com a Sociologia aparece no aspecto político e pragmático da área e se fortalece a partir da função social da escola, que ganha importância com a possibilidade de ampliação da ação estatal.

Esta proposição se sustenta no fato de que, a partir dos anos 1950, a educação passa a ser reconhecida como importante instância de transformação e modernização social, e a questão escolar se torna um objeto de análise importante, constituindo-se como campo especializado da sociologia através da sociologia da educação.

Embora no início do século, uma abordagem sociológica da educação já contasse com algumas contribuições importantes, com destaque para os trabalhos de Durkheim, a sociologia da educação não tinha tido êxito em se instituir como disciplina. Foi só a partir da década de 1950, que se institucionalizou definitivamente.

As análises de caráter sociológico sobre a problemática educacional, nesse período, apesar de ter como paradigma dominante o enfoque funcionalista, apre-

senta dentro deste enfoque duas variantes importantes: de um lado, com a teoria técnico-funcional e de outro, com a teoria do capital humano.

No que se refere à primeira, que dominará boa parte das análises produzidas no campo, esta se desenvolveu a partir da importância dada à educação, no processo de estratificação social e de modernização da sociedade. Neste caso, privilegiam-se as exigências de uma sociedade tecnocrática e o papel da educação para dar uma resposta às necessidades crescentes de formação técnica e científica e às necessidades de mobilidade da mão-de-obra.³

Poderíamos afirmar, em linhas gerais, que as proposições básicas dessa teoria são as seguintes:

1) A mudança tecnológica exige progressivamente mais habilidades para o trabalho. Isto significa que aumenta a proporção de empregos que requerem mais alto nível de habilidade e que aumenta o nível de exigência de habilidades pelos empregos em geral.

2) As crescentes exigências de habilidades levam à maior demanda de educação por parte dos empregadores. Isto significa escolarização mais longa e matrícula de maior número de pessoas nas escolas.

3) As exigências mais elevadas de educação levam à predominância da realização sobre a atribuição e à construção de sociedades baseadas no mérito (Gomez, 1978).

A teoria do capital humano tem impacto ainda maior no âmbito da sociologia da educação, uma vez que relaciona educação com investimento econômico e produtividade. A educação deixa de ser percebida como um bem de consumo para ser vista como investimento, o que lhe dá grande legitimidade como objeto de estudo, e consolida, em larga medida, o campo da sociologia da educação.

Nos anos pós-guerra, os sociólogos da educação recorrem permanentemente a uma visão economicista da educação, o que lhes concede uma dupla legitimidade, reconhecendo, por um lado, o papel impulsionador da educação no processo de crescimento econômico e, por outro, o de instrumento de equalização das oportunidades e de redistribuição de bens e serviços.

No início da década de 1960, a teoria do capital humano foi desenvolvida e divulgada como demonstração do valor econômico da educação. Em consequência, a educação passou a ser entendida como aspecto fundamental para o desenvolvimento da economia.

Os principais temas de pesquisa que se inserem no interior desta problemática são: a mobilidade social; os mecanismos de seleção escolar que remetem à temática da necessária democratização do ensino; análises dos processos diferenciais de escolarização segundo as classes, os sexos ou as etnias. Essa problemática mais crítica vai contribuir para pôr em evidência a persistência das desigualdades escolares e para mostrar a necessidade de reformas dos sistemas de ensino.

Estudos voltados para essas temáticas levaram à construção de trabalhos crí-

ticos que contribuíram para evidenciar a persistência das desigualdades escolares, apesar do discurso da equalização das oportunidades.

Nesse primeiro momento do processo de institucionalização da Sociologia da Educação como campo de estudo, esta constrói um discurso teórico que apresenta e justifica a funcionalidade dos sistemas de ensino. Porém, o discurso não é homogêneo, uma vez que suas contribuições mais críticas acabam revelando as desigualdades que continuam a se manifestar através da escola.

Há que se destacar, ainda, que uma corrente especializada na pesquisa educacional com base na abordagem sociológica era desenvolvida por cientistas sociais com predomínio do empirismo metodológico, por se tratar de investigações empíricas, geralmente de caráter quantitativo, o que, juntamente, com o cuidado metodológico procurava atender às exigências de rigor científico do modelo reconhecido naquele momento. Estratégia importante para a consolidação do *status* epistemológico e para a legitimidade do campo científico da nova disciplina. A Sociologia da Educação encontra, assim, os caminhos para a construção de seu espaço como campo científico a partir de duas direções principais: internamente, através da busca do “rigor científico” de suas pesquisas e construções teóricas e, externamente, a partir do reconhecimento e legitimidade de seu objeto (a educação), que passa a ser priorizado em função da sua significativa contribuição social. As opções temáticas relacionadas ao objeto de estudo específico geralmente estavam voltadas para as desigualdades educacionais e para a problemática da democratização do ensino. Buscava-se, dessa forma, definir as taxas de escolarização, por categorias sócio-econômicas, assim como as correlações entre desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como idade, sexo, *habitat*, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família, etc. Esses estudos se situam numa tradição de abordagem sociológica da educação num nível macrosocial e buscam estabelecer as relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais.

A problemática das desigualdades educacionais, segundo os grupos sociais, dominava a Sociologia da Educação desse período. Temos aqui um exemplo importante de como fenômenos sociais e políticos podem determinar problemas de pesquisa. No campo de estudo da Educação esse processo não é difícil de ser percebido em momentos históricos diferenciados.

O período de prosperidade econômica dos anos 1950 a 1960, nas economias de capitalismo avançado, favoreceu o avanço da sociologia em geral, e da sociologia da educação, em particular. Esperavam-se, desse campo de estudo, respostas para as indagações que se colocavam nas sociedades em processo de reconstrução, em plena mudança social e em vias de modernização.

Na fase seguinte do pós-guerra, a visão das reformas, bem como da capacidade renovadora da ação da escola, entra em crise e conduz a um novo tipo de enfoque. No caso da sociologia da educação, esta será o palco de um intenso e inovador debate, que mudará profundamente o seu perfil conservador para um perfil cons-

truído com base numa teoria crítica da educação.

Um contexto de desencantamento se impõe a partir do final dos anos 1960. As promessas de estabilidade, desenvolvimento econômico e distribuição da riqueza não se realizaram. Nesse momento, emergiram movimentos sociais de protesto e surgiram novas teorias explicativas da realidade e das relações entre escola e estrutura social, aspectos que analisaremos mais detidamente a seguir.

3. O olhar crítico sobre a educação: novos caminhos da sociologia da educação

O desenvolvimento econômico significativo dos países de capitalismo avançado, no período pós-Segunda Guerra Mundial, atinge seu limite no fim da década de 1960 e no começo da 1970, período que será marcado por profundas crises. No nível econômico, os problemas decorrentes da crise do petróleo, do movimento de concentração das empresas transnacionais, da superprodução, de um certo esgotamento dos recursos naturais e da difícil integração dos países subdesenvolvidos ao sistema mundial, são aspectos a destacar. No nível social, uma crise social e cultural se expressa nos movimentos estudantis nos Estados Unidos, em 1965, e em França, em Maio de 1968. Esses movimentos traduzem também insatisfações sobre o papel da escola como instrumento de democratização das oportunidades educacionais.

Diversos fatores indicam, já no final da década de 1950, esse processo. Nos Estados Unidos, por exemplo, o movimento de direitos civis começava a manifestar-se, levando muitos observadores a questionar os modelos propostos na sociedade do pós-guerra. Por outro lado, a instabilidade política e social nos países subdesenvolvidos colocava em xeque o modelo de progresso democrático e de desenvolvimento ocidental.

No âmbito intelectual, novas abordagens filosóficas, como o existencialismo, questionavam o processo de insegurança que os indivíduos experimentavam numa sociedade complexa e diferenciada, assim como o problema da autoridade nas sociedades democráticas.

Essa força crítica manifestou-se principalmente nas universidades, que se tornaram espaços importantes de circulação de ideias produzidas pelas ciências sociais, em particular pela sociologia. Nesses espaços, são postas à prova abordagens de análise do social, destacando-se a análise marxista que serve de base à sociologia crítica, incorporada ao discurso que acompanhava a mobilização estudantil. Destacam-se, neste caso, autores como Marcuse (1964), Bourdieu (1964) e Touraine (1973), entre outros.

Os acontecimentos, tanto no domínio das mudanças objetivas na estrutura social e política, quanto no nível subjetivo das novas formulações teóricas e concepções de mundo, contribuíram para a criação de um ambiente ideológico carregado

de pessimismo, diferentemente do período anterior.

No campo da sociologia, surgiram e se fortaleceram teorias que questionavam e se confrontavam com o funcionalismo predominante até então. Destacaram-se, nesse sentido, a teoria do conflito, a teoria do intercâmbio, o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a fenomenologia, a sociologia cultural hermenêutica e a teoria crítica da escola de Frankfurt.

No bojo desse movimento intelectual, dentre as ideias centrais que constituíam o cerne da crítica social formulada, destacava-se a problemática da escola. Agora, ao invés de apresentá-la como um dos motores de transformação e melhoria da sociedade ou como instância promotora do desenvolvimento econômico e social, é denunciada como um mecanismo importante para a reprodução das desigualdades sociais.

Assim, o que se pode perceber é que na sociologia da educação os novos enfoques e tendências críticas tiveram profunda ressonância, demarcando um tipo de abordagem que se mantém viva até hoje e que identifica, em certa medida, esta disciplina.

Já nos anos de 1960, alguns trabalhos indicavam a tendência que estava por se consolidar. Vejamos alguns mais significativos: em França, Bourdieu e Passeron (1964) publicaram seu estudo sobre os estudantes universitários, *Les Héretiers*. Nesse estudo os autores tentam mostrar o caráter de classe da universidade francesa, e tornando-se referência do movimento estudantil. Ainda nesta década, aparecem os trabalhos de Touraine e de Lipset sobre o movimento estudantil em França. Nos EUA, em 1967, surge a importante crítica de Collins à perspectiva funcional-tecnocrática aplicada à educação. Apesar da importância desses estudos, grande parte das pesquisas produzidas era marcada pelo enfoque funcionalista, concepção segundo a qual a escola cumpre duas funções essenciais: a socialização e a seleção.

A tendência que se esboça nesse período vai se radicalizar e aprofundar-se na década seguinte, tornando-se o paradigma dominante na sociologia da educação. Neste período, vários trabalhos vão indicar o caminho a ser percorrido daí para frente no que se refere a temas e tendências tratados na área. Em seu conjunto, afirmam a educação como local de exercício do poder ao serviço dos grupos sociais que dominam no conjunto da sociedade. A ação pedagógica é violência simbólica, segundo denunciam Bourdieu e Passeron (1975), em seu livro *A Reprodução*. Nessa mesma direção, Althusser (1970), no livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, descreve o aparelho escolar como o principal aparelho ideológico do Estado e como local de difusão da ideologia dominante.

Essa nova abordagem da educação surge com grande força em França e atingirá, com mais ou menos intensidade, a sociologia britânica e a sociologia americana, alimentando novas problemáticas e enfoques. Nos EUA, Bowles e Gintis publicam, em 1971 e 1972, seus primeiros artigos, em que analisam o desenvolvimento e o

funcionamento do sistema escolar nas suas relações com as exigências da economia capitalista americana e propõem a tese de que a escola serve à manutenção da divisão social do trabalho e, em última análise, da divisão em classes.

Os trabalhos em questão trazem a problemática da existência e da reprodução das classes sociais na sociedade americana, quando a sociologia, até aquele momento, apresentava os EUA como uma sociedade “aberta” e em que a persistência das desigualdades não era associada às estruturas sociais. No caso da Sociologia britânica, esta ruptura foi menos profunda, e se deu através do movimento teórico que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação – NSE.

A NSE propõe um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais. Afirma que se devem deixar de enfatizar os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos locais e níveis do sistema escolar para se centrar no processo de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola. O seu postulado fundamental é de que o conhecimento é uma construção social hierarquizada que intervém nas relações de poder, contribuindo para a manutenção dos grupos dominantes. Entendem a NSE como instrumento capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A sociologia da educação assumiu, dessa forma, um papel desmistificador. Categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação, passam a ser objetos de análise. O que se pretendia era a construção de uma sociologia da educação que fosse relevante para o professor e que o tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática.

As suas ideias centrais são: a) visão do homem como criador de significados; b) rejeição da sociologia macrofuncional; c) desconfiança dos estudos quantitativos e do uso de categorias objetivas; d) ênfase nos procedimentos interpretativos.

O movimento no campo científico da sociologia da educação, que se afirma a partir de finais da década de 1960, tem como marca fundamental uma abordagem que prioriza os aspectos culturais da educação, em detrimento dos aspectos econômicos, enfatizados no período anterior. Constitui-se o que alguns autores denominam como teoria cultural da educação⁴.

A tendência se afirma principalmente através da incorporação das preocupações da teoria crítica da escola de Frankfurt, pela retomada das análises de Gramsci sobre o campo cultural, como campo de luta pela hegemonia e, mais recentemente, por Bourdieu e pelos culturalistas da Universidade de Birmingham, com a sua ênfase nas culturas urbanas e no método etnográfico.

A teoria cultural da educação trata a educação como campo de lutas e conflitos simbólicos pela imposição de significados e de hegemonia cultural. Propõe que a leitura do campo da educação deva se dar, com prioridade, na ótica dos conflitos culturais e não dos interesses e conflitos de classes.

Em síntese, podemos afirmar que o período que vai do fim da década de 1960

à metade da década de 1970 é marcado no campo da sociologia da educação por uma mudança significativa de enfoque e pela abertura de novas tendências teórico-metodológicas e temas de pesquisas, processo que se consolidará na fase seguinte.

4. A fase mais recente dos estudos em sociologia da educação: tendências e perspectivas

O período recente é marcado pela crise econômica que, a partir de 1973, passou a ser o centro dos problemas mais urgentes das sociedades de capitalismo avançado. Esta crise vai ter profundas conotações sobre o sistema produtivo e atingir perspectivas globais. No nível econômico, apresenta-se como uma crise de produtividade, que exige uma importante reestruturação do sistema. A reestruturação caracterizou-se por uma utilização intensa da ciência e da tecnologia, que se incorpora ao âmago do processo produtivo. Este aspecto traz profundas implicações para o problema da qualificação do trabalho e, necessariamente, para o sistema de ensino. Se, por um lado, positivamente, o sistema escolar assume uma nova centralidade no conjunto das instituições sociais como espaço produtor e distribuidor de conhecimentos científicos, tecnológicos e na formação de uma mão-de-obra qualificada; por outro, em sentido contrário, verifica-se a queda dos níveis de emprego e uma rápida e crescente desqualificação de um número significativo de trabalhadores com a introdução de procedimentos novos ou com o abandono de setores inteiros da produção. Há que se destacar, também, a crise do Estado do bem estar Social e a proposição do Estado mínimo, que se traduziu, para as organizações dos sistemas de ensino, na redução dos investimentos.

Afirma-se, nesse contexto, a necessidade da reforma do Estado como um meio de adequação do aparelho administrativo às demandas impostas pela nova ordem econômica mundial. Em certa medida, o reconhecimento da necessidade de mudanças nas funções do Estado constitui um dogma básico do pensamento tecnocrático e economicista, que subordina a educação à lógica do mercado absoluto.

O neoliberalismo, denominação dada ao modelo econômico e político-social nesse novo momento histórico, justifica-se a partir da crise fiscal do Estado, momento em que o modelo do Estado de bem estar-social é colocado em xeque. As novas tecnologias de base microeletrônica, a informática e o avanço nas telecomunicações são apresentados como motores das transformações das economias capitalistas, ocultando as novas relações de poder que remodelam estas sociedades.⁵ A ideologia neoliberal questiona a função social da escola e coloca em debate a proposta de equalização das oportunidades educacionais; pergunta-se, então, até onde se deve estender a universalização do ensino e em que medida o Estado é responsável por ela.

Assim, a direção que se tenta dar à problemática educacional, nesse período, determinou as elaborações teóricas e as práticas de pesquisa no campo da socio-

logia da educação, que, como já tivemos oportunidade de exemplificar, representa uma aproximação estreita com o cenário político-institucional no qual se insere.

Como este contexto influirá no trabalho teórico da sociologia e, mais especificamente, da sociologia da educação?

No âmbito mais geral, a sociologia se configura, na virada da década de 1970, a partir dos seguintes aspectos: críticas cada vez mais severas e superação do paradigma dominante, o estrutural-funcionalismo; integração do marxismo ao espaço institucional e acadêmico e certa polarização em torno dessa teoria marxista, na sua versão estruturalista; consolidação do paradigma da sociologia crítica que inclui tanto as análises dentro da tradição marxista como dentro da tradição weberiana.

Mais recentemente, o conjunto dessas proposições teóricas também vem sendo questionado. Nessa crítica têm-se destacado os enfoques do interacionismo e da etnometodologia, que priorizam, metodologicamente, um modo de abordagem etnográfico.

O novo enfoque que marca esse período, já vislumbrado a partir de meados da década de 1970, se insere no bojo do movimento denominado, por um grande número de estudiosos, de pós-modernismo.

O pós-modernismo, em seu sentido mais amplo, refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural), quanto a um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o pós-modernismo representa uma forma de crítica cultural que propõe um questionamento radical da lógica básica das fundações que constituem a essência da modernidade. No segundo caso, refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na estrutura do Estado nacional, bem como no desenvolvimento das forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais (Giroux, 1993).

Em síntese, afirma esse autor que a crítica pós-moderna “chama a atenção para as profundas mudanças de fronteiras (...), para a cambiante natureza das formações sociais e de classe nas sociedades capitalistas pós-industriais e para a crescente transgressão das fronteiras entre vida e arte, alta cultura e cultura popular, imagem e realidade” (Giroux, 1993, p. 42).

Apesar de, em linhas gerais, esses elementos teóricos fazerem parte do acervo de autores que formulam críticas à perspectiva modernista de abordagem da sociedade, diferenças significativas podem ser percebidas entre eles. Ainda segundo Giroux, destaca-se, nesse sentido, a existência de duas posições principais: de um lado, o pós-modernismo se apresenta como uma rejeição às grandes narrativas, as filosofias metafísicas e a qualquer forma de pensamento totalizante; de outro, afirma-se como uma mudança de época que nos chama a atenção para a transformação dos espaços sociais e para a criação de novas formações sociais, propondo

a construção de mapas cognitivos para tratar as grandes narrativas.

No campo da sociologia da educação, como é que essas novas reflexões e críticas têm sido incorporadas?

As críticas fundamentais se dirigem, principalmente, para as elaborações formuladas pelas teorias da reprodução, que determinaram a produção teórica na área durante a década de 1970. A crítica feita ao reprodutivismo destacava o carácter mecanicista com que eram tratadas as relações sociais e as funções sociais da escola, entendidas como simples instrumento de reprodução da dominação de classes e/ou de qualificação da mão-de-obra em função das necessidades da economia capitalista. Este argumento, a nosso ver, faz uma caricatura economicista do enfoque da reprodução social, que deu, e continua a dar, grandes contribuições para a sociologia da educação.

Como exemplo de contestação do paradigma vigente, destaca-se o livro *Learning to Labour*, de Willis, publicado em 1977. O trabalho, construído com base na perspectiva etnográfica, procura apreender o processo de resistência de jovens britânicos do meio operário à ação cultural da escola, por um lado, e de reprodução, por outro, uma vez que a rejeição a escola os leva diretamente a empregos manuais, os mesmos de seus pais.

O trabalho é precursor de um tipo de investigação de novas temáticas na sociologia da educação em que os processos culturais, estratégias individuais e familiares ligados à transmissão de conhecimentos são tomados como temas centrais e vistos na perspectiva dos sujeitos. A sua estratégia fundamental é a observação feita no interior do aparelho escolar, colocando-se no âmbito de uma análise marxista, que se pretende, também ela, inovadora.

As contestações dos autores denominados pós-modernos aos fundamentos da sociologia crítica da educação, cujo eixo central são as relações entre a escolarização e as estruturas e processos através dos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social, não consideram as contribuições dadas pelos seus principais representantes nem as significativas revisões que vêm sendo feitas no âmbito dos enfoques formulados que têm revelado contribuições importantes para a área.

Duas contribuições podem ser destacadas nesse contexto. Uma primeira é aquela por que têm passado os estudos da NSE. Essa corrente de análise, centrada na sociologia do currículo, vem desenvolvendo importantes estudos nos Estados Unidos, principalmente com autores como Apple (1978) e Giroux (1983), e em França com Tanguy (1983) e Forquin (1984).

E uma segunda, que se refere à teoria da violência simbólica e da função política do sistema de ensino, elaborada por Bourdieu, que, sem dúvida, representa o enfoque neoweberiano mais original dessa disciplina, na atualidade. Bourdieu consegue integrar diferentes explicações (inspiradas em Marx, Durkheim e Weber) valendo-se da teoria da dupla determinação dos sistemas simbólicos e de uma distinção analítica, muito esclarecedora, entre capital cultural, capital político e capital eco-

nômico. Junto com isso, fornecem novas ferramentas analíticas, tais como *habitus* e campo cultural, espaço de produção e distribuição dos sistemas simbólicos dotados de uma lógica concorrencial própria de procura da legitimidade cultural e das correspondentes instituições que incluem o sistema de ensino, os media, etc.

Podemos concluir as nossas reflexões, afirmando que, em relação ao período mais recente, este parece menos marcado por um paradigma dominante⁶, apesar da tendência em priorizar análises voltadas para o interior da escola na busca das suas particularidades e especificidades.

Assim, o que se revela, a partir dos argumentos expostos anteriormente, é que no interior do campo científico da sociologia da educação convivem, na actualidade, teorias voltadas para a ação cotidiana, em que predominam, por um lado, temas relacionados à representação social, à ação do sujeito no cotidiano, e, por outro, teorias voltadas para o sistema social mais amplo, em que predominam as abordagens dos nexos entre a estrutura social, as interações formadoras dos sujeitos individuais e coletivos e as desigualdades existentes no sistema educacional, em articulação direta com o momento de crise social e dos modelos paradigmáticos que temos vivido na atualidade.

Notas

¹ Sobre essa questão ver estudos de Cunha (1992); Brandão (1996); Gouveia (1971), entre outros.

² O Estado de Bem-Estar tem sido objeto de inúmeras análises, predominando nos últimos vinte anos duas correntes de pensamento, ambas influenciadas pela Escola de Frankfurt. Uma delas centrou-se nesse Estado, destacando-se os estudos de Offe (1984) e O'Connor (1978); a outra estudou fundamentalmente o processo de produção (Burawoy, 1979; 1985). Raramente esses dois tipos de análise se entrelaçaram. Essas análises se caracterizam pela crítica à postura reguladora do Estado do bem-estar que, através de políticas estatais de intervenção social, procuravam se afirmar pelo seu caráter redistributivo no sentido de promover condições mais igualitárias de vida voltadas para a diminuição das desigualdades sociais geradas pelo processo de acumulação. Assim, a garantia pelo Estado de determinados bens e serviços essenciais, como assistência médica, educação, habitação, seguro social, salário mínimo, constituir-se-ia os mecanismos capazes de redistribuir riquezas e prover a justiça. Discussão mais pormenorizada sobre essa questão pode ser encontrada em Navarro (1993); Espin-Andersen (1991), entre outros.

³ Sobre uma crítica a teoria técnico-funcional ver Gomez (1978); Alexander (1982), entre outros.

⁴ Para uma análise mais pormenorizada acerca da teoria cultural da educação, ver Silva (1993).

⁵ Discussões pormenorizadas sobre a significação política e econômica do neoliberalismo podem ser encontradas em Schaff (1993), Przeworski (1993), entre outros.

⁶ Para uma discussão sobre a crise da modernidade e o enfoque da pós-modernidade ver Harvey (1993), Santos (1989);

Referências Bibliográficas

- Alexander, J. (1982). *Las Teorias Sociologicas desde la Segunda Guerra Mundial: análisis multidimensional*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brandão, Z. (1996). *O Esquecimento de Um Livro: Tentativa de Reconstrução de Uma Tradição Intelectual no Campo Educacional*. *Revista Brasileira de Educação*, 3, 18-30.
- Brandão, Z. (1992). *A Educação na Sociologia: Um Objeto Rejeitado*. *Caderno CEDES*, 27, 9-22.
- Esping-andersen, G. (1991). *As Três Economias Políticas do Welfare State*. *Lua Nova*, 24, 85-116.
- Giroux, H. (1993). *O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional*. In T. Tadeu da Silva (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gomez, A.P. (1978). *Las fronteras de la educación: epistemología y ciencias de la educación*. Barcelona: Zero ZYX.
- Gouveia, A.J. (1971). *A Pesquisa Educacional no Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 55 (122), 209-241.
- Harvey, D. (1993). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Edições Loyola.
- Navarro, V. (1993) *Produção e Estado de Bem-Estar. O Contexto Político das Reformas*. *Lua Nova*, 28/29, 157-200.
- Przeworski, A. (1993) *A Falácia Neoliberal*. *Lua Nova*, 28/29, 209-226.
- Santos, B. S. (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Schaff, A. (1993) *A Sociedade Informática*. São Paulo: Brasiliense.
- Silva, T. T. da. (1993) *Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos*. In T. Tadeu da Silva, *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.