

## 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.<sup>2</sup>

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 e 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 acomodação 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 presenciemos 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-

mamos 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. **Lécole 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.