



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO: OS POLOS ANTAGÔNICOS
DE PIERRE BOURDIEU E RAYMOND BOUDON

MARCELLO MAZZARO DE MELLO

MANAUS
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

MARCELLO MAZZARO DE MELLO

**PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO: OS POLOS ANTAGÔNICOS
DE PIERRE BOURDIEU E RAYMOND BOUDON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Professora Doutora Marilene Corrêa da Silva Freitas

MANAUS
2014

MARCELLO MAZZARO DE MELLO

**PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO: OS POLOS ANTAGÔNICOS
DE PIERRE BOURDIEU E RAYMOND BOUDON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia para obtenção do
título de mestre.

Banca Examinadora:

**Prof^a. Dr^a. Marilene Corrêa da Silva Freitas
Universidade Federal do Amazonas – UFAM**

**Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora de Souza Ruiz
Universidade Federal do Amazonas – UFAM**

**Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM**

AGRADECIMENTO

À instituição pelo ambiente propício aos estudos que me proporcionou.

À Prof^a Dr^a Marilene Corrêa da Silva pelo fornecimento de obras e orientação deste trabalho que foram fundamentais para minha formação e para o horizonte ampliado que hoje vislumbro. Bem como à banca de qualificação com suas sugestões significativas que muito contribuiu para o aprofundamento deste trabalho.

Agradeço à Patrícia pela paciência, pelo apoio, pelo incentivo e força. Companheira de todas as horas.

Aos colegas pelo incentivo, parceria, dedicação e entusiasmo.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender as posições divergentes entre a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu e a teoria das escolhas racionais de Raymond Boudon. As teorias que envolvem a sociologia da educação são colocadas frequentemente em polos opostos na relação indivíduo/sociedade. De um lado, o campo da ação subjetivamente motivada, das escolhas individuais racionais, representado por Raymond Boudon, tornou-se conhecido como individualismo metodológico. Por outro lado, a perspectiva inversa, holista, oriunda de contextos macrossociológicos relacionada à dimensão das estruturas coletivas, representada por Pierre Bourdieu, conhecida como estruturalismo. Na tentativa de compreender as divergências dessas duas teorias, a investigação está apoiada em metodologias relacionadas aos estudos bibliográficos, assim como àqueles concernentes aos estudos comparativos de obras e autores. Para o entendimento das teorias da sociologia da educação, as abordagens são antecedidas por uma síntese da história geral da educação ocidental, contextualizadas, quando pertinente, com a história da educação no Brasil. Ademais, é feito um itinerário pela história da sociologia da educação para uma melhor percepção de suas diversas correntes. Com esta finalidade é focalizado o seguinte: a) Identificar e analisar as características e contribuições de cada uma das abordagens na construção das concepções modernas sobre educação; b) descrever as descobertas mais relevantes das tradições de pesquisa em ciências sociais na área educacional e c) compreender as diversas correntes do campo da sociologia da educação com suas várias vertentes, na busca do entendimento das “crises” dos paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Sociologia da educação; individualismo metodológico; estruturalismo;

ABSTRACT

This study aims to understand the divergent positions between the theory of social reproduction of Pierre Bourdieu and the theory of rational choices of Raymond Boudon. Theories involving the sociology of education are often placed at opposite poles in relation individual / society. On one side, the field of action subjectively motivated, rational individual choices, represented by Raymond Boudon, became known as methodological individualism. On the other hand, the inverse perspective, holistic, derived from macrosociological contexts related to the size of the collective structures represented by Bourdieu, known as structuring. In trying to understand the differences of these two theories, research is supported in methodologies related to bibliographic studies, as well as those pertaining to comparative studies of works and authors. To understand the theories of sociology of education, the approaches are preceded by a summary of the general history of western education, contextualized, where relevant, with the history of education in Brazil. Moreover, an itinerary is done in the history of sociology of education to a better understanding of its various currents. With this purpose is focused on the following: a) Identify and analyze the characteristics and contributions of each approach in the construction of modern conceptions of education; b) describe the most relevant findings of the traditions of social science research in education and c) understand the various currents of the field of sociology of education with its various aspects, in seeking to understand the "crisis" of educational paradigms.

Keywords: Sociology of education; methodological individualism; structuralism;

TABELAS

TABELA 1	39
TABELA 2	42
TABELA 3	42
TABELA 4	134
TABELA 5	134
TABELA 6	135
TABELA 7	135
TABELA 8	136

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO NO TEMPO: A PERSISTÊNCIA DO DUALISMO ESCOLAR PELA LENTE DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES ESTRATIFICADAS	22
1.1 História geral da educação: a formação histórica das desigualdades.....	22
1.1.1 A educação na Antiguidade.....	22
1.1.1.1 Grécia.....	24
1.1.1.2 Roma.....	25
1.1.2 A educação na Idade Média.....	25
1.1.3 A educação na Idade Moderna	26
1.1.3.1 O renascimento: a retomada de valores discutíveis no campo educacional	27
1.1.3.2 A Modernidade e o surgimento da Escola Nacional.	32
1.1.3.3 A educação segundo os clássicos da sociologia: um breve olhar pelas lentes de Weber, Marx e Durkheim	34
1.1.3.4 A educação do Brasil no século XIX: ideias liberais numa sociedade rural-agrícola..	36
1.1.3.5 A escola como identidade nacional e a importância da linguagem como elemento de coesão do Estado	37
1.1.4 A Contemporaneidade	38
1.1.4.1 A relação linear do trinômio industrialização, urbanização e alfabetização. Uma sequência lógica?.....	38
1.1.4.2 O ideal científico na educação.....	40
1.1.4.3 O escolanovismo e outras novas propostas paradigmáticas	41
1.1.4.4 O governo: um outro olhar pela educação.....	44
1.1.4.5 A escola, uma conversão necessária.....	45
1.1.4.6 As crises paradigmáticas do século XX e suas novas tendências... ..	49

1.2 Um itinerário pela sociologia da educação.....	52
1.2.1 O nascimento da sociologia da educação como campo do conhecimento	52
1.2.2 A sociologia da educação e suas correntes, uma primeira fase	53
1.2.3 A sociologia da educação, uma segunda fase.....	56
CAPÍTULO 2 ESTRUTURALISMO E INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES MODERNAS SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	63
2.1 As descobertas mais relevantes das pesquisas de Pierre Bourdieu e Raymond Boudon em sociologia na área da educação.....	63
2.1.1 Durkheim, Weber, Marx e a educação: dialogando com os clássicos.....	65
2.1.1.1 O ponto de vista durkheimiano.....	66
2.1.1.2 O ponto de vista weberiano	70
2.1.1.3 O ponto de vista marxiano.....	72
2.2 Estruturalismo social: Bourdieu e a teoria da reprodução social.....	73
2.2.1 O paradigma da reprodução e seus antecedentes.....	73
2.2.2 O conceito de <i>habitus</i> , um pré-requisito para compreensão da teoria da reprodução	75
2.2.3 Bourdieu e a função das escolas	80
2.2.4 O estruturalismo por trás da ação individual	83
2.2.5 Algumas “vozes” contrárias a Bourdieu.....	97
2.2.6 As primeiras recepções acadêmicas de Bourdieu no Brasil	101
2.3 Individualismo metodológico: Raymond Boudon e a teoria da escolha racional	103
2.3.1 A atitude racional por trás das escolhas: a perspectiva de Boudon com relação à origem social.....	105
2.3.2 Educação e mobilidade social.....	108
2.3.3 A industrialização nas sociedades modernas.....	109
2.3.4 O processo de escolha dos estudos superiores.....	111
2.3.5 A prevalência das ações individuais sobre o coletivo	112
2.3.6 Família, diplomas e mobilidade social	114
2.4 Outras contribuições importantes	119

CAPÍTULO 3 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL	125
.....	
3.1 Contexto francês: um breve olhar para o passado	125
3.2 Algumas perspectivas em sociologia da educação	125
3.3 Entre a origem e a trajetória: o papel da escola segundo algumas pesquisas.....	127
3.3.1 A escola e suas consequências sociais.....	131
3.3.1.1 Contrariando as probabilidades: “o improvável” acontece	132
3.4 A educação no Brasil.....	133
3.4.1 O Brasil e a sociologia da educação	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	144

APRESENTAÇÃO

O meu interesse no campo da sociologia relacionada à educação se deu primeiramente pelo contato com as abordagens de Pierre Bourdieu sobre o sistema de ensino, mas encontrava dificuldade de centrar-me unicamente neste consagrado autor, de desenvolver um olhar científico que me motivasse. Pois, acredito que a motivação é fundamental para o primeiro passo rumo a uma pesquisa bem empreendida, onde as “tensões” possam ser reduzidas ou encaradas como estímulos de superação, visto que não é possível antever todas as suas fases.

Outro ponto que despertou o meu interesse foi o fato de trabalhar com educação e perceber a necessidade que um professor tem em se aprofundar continuamente nesse universo, na tentativa de alcançar um horizonte intelectual cada vez mais ampliado. Aprofundar meus estudos e conhecer os procedimentos inerentes ao bom pesquisador, como a disciplina e a curiosidade, também se constituíram em fatores motivacionais nessa minha busca.

Outro aspecto que me conduziu para a sociologia foi a necessidade de compreender e explicar sociologicamente o mundo social, pois venho de uma graduação em filosofia, onde, num certo aspecto, no meu curso, o mundo era visto com uma certa distância, através de uma visão escolástica, e o que me interessava a essa altura, era construir conceitos que me conduzissem à pesquisa em ciências sociais. Lendo *Esboço de uma auto-análise* (BOURDIEU, 2005), identifiquei-me muito com a história do autor que como aluno da Escola Normal Superior do curso de filosofia, na França, percebia um mundo social a ser mantido à distância dos estudantes durante todo o curso. E em outro trecho do livro, Bourdieu nos apresenta duas de suas grandes pesquisas, uma efetivada em Béarn, sudoeste da França e outra na Argélia, quando despertou seu interesse por um mundo social mais “palpável” marcando sua passagem da filosofia para a etnologia e em seguida para a sociologia.

Foi quando minha orientadora me sugeriu que trabalhasse no quadro da sociologia da educação, um campo da sociologia dos saberes, para mim dos mais interessantes e desafiantes, onde se pudesse interpretar e compreender a função social do saber instituído das escolas pelas lentes de Pierre Bourdieu e Raymond Boudon, dois respeitados e prestigiados sociólogos da educação que percebem o papel social das escolas em polos opostos.

Nesse momento, o meu objeto de estudo estava delimitado. Como disse Mills (1975), “os resultados do estudo só serão confiáveis se houver uma clara percepção da forma pela qual é realizado o ofício de pesquisador”. Entre outros elementos, parte do meu ofício de pesquisador, naquele momento, tinha sido alcançada, o objeto de estudo.

No início do curso tive o objetivo de desenvolver o tema da educação tendo como foco o ensino superior privado, mais especificamente o Uninorte no âmbito da educação universitária em Manaus, o seu sistema de ensino e a sua estrutura, bem como o perfil socioeconômico de alunos dos mais diversos cursos. A abordagem estaria focalizada também no contexto de sua criação.

Estava certo que uma investigação sobre o papel desta instituição possibilitaria uma melhor compreensão do sistema educacional das instituições superiores de ensino particular em Manaus. As instituições de ensino particular têm formado muita gente, no mundo, no Brasil e particularmente em Manaus. O que denota que muitos alunos precisam garantir uma forma de subsistência e essas instituições de ensino privado colocam-se como um meio alternativo para esse objetivo. Por este motivo realizaríamos uma breve descrição desta instituição com foco no sistema educacional. Porém, fui desligado com dezenas de outros docentes sob a alegação da necessidade de redução do quadro de funcionários.

Acho importante deixar registrado também que em um outro momento, numa disciplina do curso de mestrado, tive a oportunidade de revisitar trechos da obra *Esboço de autoanálise* (2005), e tomei novamente contato com o trabalho etnológico de Bourdieu, pelos quais ele dá início às suas reflexões sobre a relação estreita que há entre o território e a sociedade.

Em sua obra, o autor analisa os acontecimentos no interior da casa e como ela é constituída por oposições simbólicas em seu espaço organizado, as atribuições de funções do povo cabila – objeto de suas pesquisas – sempre relacionando o interior da casa com a sociedade, revelando desta maneira sua grande capacidade de contextualização.

Para Gondim e Lima (2006), o bom pesquisador tem como uma de suas características o gosto de submeter seus trabalhos à crítica e não tem medo de se expor; pelo contrário, tem prazer em investir em sua carreira intelectual, mantendo contatos, intercambiando ideias e apresentando suas produções acadêmicas em público, democratizando o saber e sujeitando-se a críticas que possam melhorá-lo como pesquisador. Tive a oportunidade de constatar essa visão ao expor o meu trabalho a colegas e trocando ideias para ampliar minhas oportunidades de investigação racional, identificando minhas fraquezas e limitações, obviamente sempre em contato com minha orientadora, na tentativa de me firmar como um bom pesquisador.

Acho válido destacar o papel de minha orientadora como mentora intelectual durante o meu percurso, pois além de profunda conhecedora do assunto e ofertar tempo, disponibilizou obras sobre meu tema, inclusive de sua autoria, solicitando na mesma medida, uma síntese

dessas obras, bem como ao ministrar aula de teoria sociológica, possibilitou-me perceber a importância de se pesquisar o itinerário intelectual dos autores, objetos de minha pesquisa. Percebi, assim, que a nossa afinidade temática representou um passo fundamental para o meu desenvolvimento acadêmico.

Outro elemento que gostaria de destacar é o fato de perceber a substancial importância no diálogo entre os campos do conhecimento, pois venho da graduação em filosofia, e pude constatar o crescimento que tive e estou tendo ao dialogar com as ciências sociais, mais especificamente com a sociologia. A flexibilização de fronteiras epistemológicas é fundamental para que possamos aprofundar o conhecimento, lançando mão de uma “visão de conjunto”, de uma “cosmovisão”. A criação de “feudos cognitivos” com a fixação contínua de fronteiras epistemológicas, não contribui para a formação do ser humano integral. E isso eu constatei satisfatoriamente com o curso de sociologia.

A importância da educação nas sociedades é quase que inquestionável. Mas a forma como se dá essa educação é uma questão que tem suscitado muitos debates polêmicos e acalorados. Promovidos em grande parte pelas teorias de Bourdieu e Boudon. Isso só foi possível pelo diálogo entre sociologia e educação, sem abrir mão de outros campos do conhecimento, tais como a filosofia, a história, a economia política.

A elaboração de meu projeto de pesquisa, ou melhor, a “reelaboração”, pois do meu projeto original só ficou o tema educação, visto que tive a necessidade de refazê-lo para um processo de construção do conhecimento mais rigoroso, foi fundamental para nortear a minha investigação.

Acho imprescindível para o sociólogo-pesquisador dominar a elaboração de um projeto de pesquisa, pois vai ser um elemento indispensável para o bom andamento de suas investigações. Isso eu constatei ao fazer e refazer meu projeto. Como disse Lévi-Strauss (1989), o *bricoleur* não tem um controle rígido sobre as matérias-primas a serem adquiridas e os utensílios que serão utilizados em seu trabalho, os quais, inclusive, podem ser (re)aproveitados em tarefas diferentes. Dessa mesma forma, o pesquisador, deve se colocar como um artesão, moldando seu objeto, ainda indefinido, através de técnicas diversas na tentativa permanente de defini-lo.

Como dissemos, a questão educacional, o acesso ao ensino, em todos os níveis, cresceu substancialmente nas últimas décadas. E no mesmo ritmo vem crescendo as críticas sobre o papel da educação na formação dos jovens como partícipes da sociedade, do desenvolvimento, do humanismo. Isso me leva a pensar no trajeto nem sempre fácil que a

sociologia da educação vem construindo para encontrar luzes nessa penumbra. Trajeto que foi marcado pelo antagonismo das teorias.

Essa variedade de sistemas, métodos e teorias vêm refletindo a prática da educação na atualidade. E desta diversidade de oposições que surge, entre princípios teóricos distintos, a riqueza das discussões. E devido a esta variedade de concepções sobre o propósito da educação pretendemos focar nas convicções destes dois sociólogos respeitados na área educacional, seus processos de pesquisa consagrados nas ciências humanas e sociais com as quais a educação atribui atualmente uma importância fundamental.

Acredito que a educação proporcione o pleno desenvolvimento e exercício das potencialidades humanas, desde o desenvolvimento e aperfeiçoamento da racionalidade a experiências estéticas e o respeito pelas diferenças, respeito este desenvolvido no campo da ética. Tudo isso se coaduna com um contexto de sociedade igualitária, tão perseguida pelos princípios democráticos.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho desenvolvemos uma discussão sobre duas teorias fundamentais no campo da sociologia da educação, a teoria da reprodução social, e a teoria que sustenta uma perspectiva individualista em sua explicação sociológica. A primeira, representada por Pierre Bourdieu, destaca a sociedade, a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. A segunda, representada por Raymond Boudon, dá ênfase na abordagem individualista entre agência/estrutura. Ou seja, são dois dos expoentes máximos que contemplam as temáticas aqui abordadas.

Portanto, o presente trabalho se baseia na construção de um exame comparativo das conclusões antagônicas de Pierre Bourdieu e Raymond Boudon no que concerne a sociologia da educação. Apoiar-se nas conclusões de Bourdieu sobre a violência simbólica da ação pedagógica que se realiza, através da imposição e inculcação do arbítrio cultural, dos valores eleitos de determinada sociedade. O que significa dizer, como processo educacional que promove a reprodução e a consolidação da sociedade capitalista, com a manutenção e reprodução da cultura e também a manutenção da estrutura de classes. Bourdieu desenvolveu uma análise minuciosa do sistema de educação como um importante elemento de autor-reprodução e de reprodução sociocultural, clareando, desta forma, as funções sociais dissimuladas das instituições de ensino, bem como a estrutura de classes e sua relação com a seleção escolar.

Este trabalho também estará voltado, para as conclusões de Raymond Boudon (1981), que contradiz Bourdieu, pois Boudon dedicou seus estudos a partir das críticas às abordagens macrossociais deste sociólogo. Boudon estuda o funcionamento das instituições de educação partindo da análise sociológica do indivíduo, permitindo-lhe apresentar as “regularidades sociais”, que não passam da justaposição de comportamentos individuais. Em sua obra *L'inégalité des chances* (1973), Raymond Boudon busca compreender as causas que levam os indivíduos a decisões racionais, em consideração as coerções sobre eles mesmos, como também a autonomia desses indivíduos no processo de decisão sobre suas vidas e que ocasionam fenômenos sociais diversos. Silva nos lembra que:

O diálogo entre o holismo estruturalista e o individualismo metodológico, pode ser ilustrado com a discordância de Boudon à teoria da reprodução da desigualdade em Bourdieu, tanto no plano lógico dos princípios de orientação teórica quanto na aplicação dessa abordagem a um mesmo fato, fenômeno e processo social, no caso as desigualdades do êxito escolar (SILVA, 2002, p. 84).

Certos de que estamos passando por mudanças cada vez mais rápidas e de que tais mudanças nos mostram como o conhecimento é complexo e como são complexas as relações humanas. É correto afirmar que as transformações na educação nos convidam a discutir diferentes correntes que têm como objetivo nos instruir sobre fenômenos que repercutem na contemporaneidade.

Por isso, é fato inegável que a educação vem passando por cenários de mudanças em suas concepções, como parte da cultura, num contexto histórico/espacial, ela sempre buscou atender a determinados objetivos. O mundo se encontra em contínua transformação, e a globalização é um dos principais fatores desse fenômeno. Acreditamos que o mundo, no transcorrer do tempo, vai se tornando cada vez mais complexo e exigente. Diante dessa realidade, a sociologia da educação, deve estar atenta a essas mudanças. A modernidade traz exigências, e a sociologia deve, através de suas investigações, colaborar com as instituições de ensino no sentido de equipá-las com um olhar crítico.

Procuramos fornecer ao leitor um cenário da sociologia da educação como campo do saber e sua importância para a compreensão do papel das instituições de ensino enquanto elementos fundamentais de uma sociedade.

Em seu desenvolvimento, diversos autores e sociólogos da educação foram levados em consideração, dos clássicos aos contemporâneos. Preliminarmente faremos uma síntese da história da educação ocidental, bem como do Brasil seguidas por um percurso na sociologia da educação e suas principais vertentes aqui representadas pela teoria da reprodução social e do individualismo metodológico.

Nosso foco é Pierre Bourdieu e Raymond Boudon, porém, recorrendo sempre que possível a autores clássicos e contemporâneos que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento da sociologia da educação, para uma maior compreensão do papel das escolas na sociedade.

Buscamos as articulações necessárias durante o percorrer pelas trajetórias dos principais desenvolvimentos teóricos sobre a sociologia da educação. Sempre levando em consideração as abordagens que envolvem a relação educação/sociedade. Apresentamos uma síntese dos principais tópicos da sociologia, delimitando a sua importância concernente à sociologia da educação.

Embora exista uma profunda diferença entre as teorias sociológicas que lidam com a educação, percebemos a presença permanente da importância dada ao tema, visto que o ser humano renova continuamente sua crença na transformação social através da educação. Tudo

isso tem oportunizado aos pesquisadores compreender que a educação se realiza no contexto de uma sociedade, marcando a relação entre o indivíduo, a sociedade e a própria educação, sob o olhar de diferentes teorias sociológicas.

O contexto social é fundamental na articulação do processo do conhecimento. Analisá-lo como partícipe desse conhecimento vai ser parte preponderante do nosso trabalho. O foco em Bourdieu e Boudon tem sua razão de ser, esses dois autores representam dois dos expoentes máximos da sociologia da educação, que apresenta uma gama variada de teorias e metodologias em sua investigação, dividindo-se em inúmeras vertentes, que por sua vez vão encontrar eco numa diversidade de temáticas e abordagens aproveitadas nas investigações e pesquisas que vão delimitar sua área de atuação.

Existem simultaneamente abordagens que vão enfatizar fenômenos de caráter macrosociológico, percebendo relações estreitas entre o sistema econômico e as desigualdades na educação; e abordagens microsociológicas que percebem as estruturas sociais como consequência de ações individuais. Nosso estudo em sociologia da educação tem como recorte, essas duas formas de abordagens.

Tendo como ponto de partida a oposição metodológica entre os dois autores supracitados, o método a ser adotado nesta pesquisa seguirá a abordagem qualitativa, pois levará em consideração a relação entre o mundo real e o sujeito, o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O desenvolvimento textual será baseado em uma fundamentação teórica, que deve partir de conceitos genéricos a conceitos mais específicos, permitindo desta forma, um encadeamento lógico do texto. Os conceitos mais gerais devem necessariamente encaminhar o leitor à descoberta de particularidades entre Pierre Bourdieu e Raymond Boudon. Isso porque, envolve pontos de vista divergentes sobre a desigualdade das oportunidades perante o ensino e os seus mecanismos geradores, sobre o nível de instrução, com base a origem social, na mobilidade social, na escola e no possível processo de reprodução ou redução das desigualdades sociais.

Por ser uma pesquisa interpretativa, sua instrumentalização se deu basicamente na atividade bibliográfica. Nesse contexto serão pesquisadas e confrontadas as obras desses autores. É um estudo limitado a esses dois autores que lançará mão a obras que contribuam de maneira substancial para corroborar ou refutar as convicções dos respectivos autores. Ou seja, buscou-se ir além, lançando mão da leitura de obras correlatas, tendo em vista a importância de manter contato com obras específicas sobre temas que envolvam a sociologia da educação e que sejam de relevância para a elucidação de conceitos que porventura possam

ser utilizados em uma pesquisa comparativa. Outros autores também podem ser utilizados para a composição da pesquisa. Pois foge ao escopo deste trabalho apresentar resultados definitivos, que possam ser tomados como modelos, pois apenas busca estabelecer divergências entre as teorias supracitadas.

Sabe-se, que não é possível o esgotamento da bibliografia existente no Brasil e no mundo sobre determinado tema sociológico. Contudo existiram obras acessíveis que não puderam ser dispensadas, e, a partir delas chegou-se a outras que contribuíram decisivamente para a elaboração do texto final de uma pesquisa de dissertação. Nesses casos o que se pode fazer é escolher entre aqueles que mais brilham na constelação da teoria sociológica da educação pátria e internacional e consultar suas obras de maior relevo.

A sociologia da educação tem sua gênese nas três últimas décadas do século XIX, mas foi só a partir da década de 1940 que começou a se delinear mais formalmente como disciplina. Em 1950 e 1960 ela começou a se consolidar como campo de pesquisa mais delimitado. Foi nesse contexto que teorias começaram a se fundamentar sobre a função social da escola. No âmago delas, a questão das desigualdades sociais, que surgiu no Pós-Guerra, emerge no debate e com ele a “polêmica” democratização das oportunidades educacionais.

As sociedades industriais trouxeram consigo um aumento na oferta e demanda pelo ensino, e ao mesmo tempo criaram o fenômeno da urbanização, e nesse contexto, segundo os funcionalistas, houve um aumento da igualdade das oportunidades, deste modo, a democratização da educação, reduziria as desigualdades das oportunidades. Tudo isso promovido pelo processo de ensino.

As teorias que seguem o paradigma funcionalista vão ter em seu início Parsons (1974) como principal representante. Porém, a chamada teoria da reprodução social, que se desenvolve a partir da década de 1970, vai se opor a ela. Essa teoria baseia-se no fato de que a sociedade industrial e tecnológica não reduziu a desigualdade das oportunidades. Muito pelo contrário, até às reproduziu. Dessa maneira, podemos observar que não há consenso sobre a função das instituições de ensino na sociedade moderna.

Em meio a essa discussão, surge a proposta deste trabalho: Na tentativa de compreender as divergências dessas duas teorias, a investigação está apoiada em metodologias relacionadas aos estudos bibliográficos, assim como àqueles concernentes aos estudos comparativos de obras e autores.

Com o incremento da pluralidade de objetos para a sociologia, debates sobre educação só serão possíveis se, previamente for atribuído sentido entre essas teorias concorrentes. Desta

forma, a educação, medida em anos de dedicação completos é uma variável importante para explicar o alcance ocupacional na sociedade moderna.

Ao tomarmos consciência de que as teorias da escolha racional e da reprodução social estão longe de ser exaustivas, nossa proposta é mostrar que elas são suficientes para transmitir a ideia de que o papel das instituições educacionais na sociedade moderna não é consensual e, também, para compreender que a elaboração e a promoção de políticas públicas educacionais trazem implícitas crenças e concepções que são baseadas em diferentes teorias sobre esse papel da escola. Sendo assim torna-se indispensável examinarmos o caminho percorrido por Boudon e Bourdieu e buscarmos nesse contexto uma tentativa de clarear as relações entre o sistema de ensino e a sociedade, os estabelecimentos de ensino e sua interação com o meio social. Pois as polêmicas que constituem o cenário educacional e que envolvem a sociologia da educação exigem uma compreensão de todos os fenômenos que a envolvem.

O interesse na pesquisa nos levou a buscar, também, na história geral da educação ocidental, bem como na história da educação brasileira, e no itinerário da sociologia da educação, sempre num contexto de sociedades de classes, o suporte que necessitamos ter para enxergar o presente sem perder o vínculo com o passado, tendo como objetivo provocar a reflexão, pois definir os objetivos da educação é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se pretende formar. Uma sociedade que, inculta, incapaz de estudar e analisar sua história, não consegue compreender-se. E, nesse caso, não está apta a construir o futuro de forma promissora. Entendemos que uma visão de curto prazo, que não leva em consideração as experiências do passado, conduz a soluções igualmente precipitadas. Um país pode evoluir e melhorar, mas antes é preciso entender a origem desses problemas. Nesse quadro, entender a educação de forma apropriada, é absolutamente fundamental. Só uma sociedade culta e bem educada alcança o entendimento de sua própria história – com seus erros e acertos. É igualmente fundamental o estudo para compreender a relação Estado e sociedade civil como um reflexo de mobilidades ou reproduções sociais.

Portanto, com o objetivo de tornar o mais clara possível esta pesquisa, fizemos uma síntese da história da educação ocidental, sempre relacionando-a, quando pertinente, ao contexto da educação brasileira. Bem como realizamos uma síntese da história da sociologia da educação; para isso nos servimos de diversas perspectivas e abordagens como a positivista, a histórico marxista, a culturalista, a funcionalista, a credencialista, a crítico reprodutivista entre outras. Assim como seus principais expoentes, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento e estabelecimento da sociologia da educação. Ou seja, recorreremos à sua

gênese e trajetória, dando destaque aos chamados paradigmas clássicos que centralizam em suas análises o consenso e o conflito, isto é, o primeiro com foco na corrente positivista/funcionalista que tem sua origem em Émile Durkheim e o segundo na corrente crítico/dialética, tendo origem em Karl Marx; bem como a denominada corrente culturalista, a qual vai destacar o papel da cultura na determinação social e que vai ter em Max Weber seu representante.

Para um melhor entendimento das teorias aqui abordadas. Apresentamos, quando possível, em cada contexto histórico, a relação entre educação e classes sociais. Pois no decorrer da história, a educação sempre manteve seus privilégios em relação à classe dominante. Ou seja, a educação de “qualidade” dispensada a uma minoria privilegiada e negada a uma maioria excluída.

A educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato imersa num cenário de estratificação social envolvida na política. Temos como exemplo as sociedades orientais, que, ao se criarem segmentos privilegiados, a população, constituída por lavradores, comerciantes e artesãos, não tinha direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante. A princípio o acesso à cultura letrada é bastante restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico. Tem início, então, o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo de um modo geral e outro para os filhos das classes privilegiadas. A história nos mostra que a maior parte da população esteve excluída da escola e restrita à educação oriunda do ambiente familiar informal.

Com isso, nossa proposta é iniciar este trabalho apresentando no **capítulo 1** uma síntese da história geral da educação ocidental, da história da educação brasileira, e uma síntese do itinerário da sociologia da educação, tendo como foco a educação e as classes sociais, relacionando passado e presente como um fenômeno sistêmico; provocando assim, a reflexão na busca do entendimento da origem de seus problemas e compreender a educação de forma apropriada e enquanto instituição fundamental da sociedade. No **capítulo 2** mostramos as características e contribuições de cada uma das abordagens na construção das concepções modernas sobre educação. Começamos com suas influências entre os cientistas sociais e suas consequências nas políticas educacionais das sociedades modernas. Já no **capítulo 3** descrevemos as descobertas mais relevantes das tradições de pesquisa em sociologia no que se refira a Pierre Bourdieu e Raymond Boudon. Bem como buscamos compreender as diversas correntes que compõem o campo da sociologia da educação assim

como suas vertentes no Brasil para um melhor entendimento das denominadas “crises” dos paradigmas educacionais.

CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO NO TEMPO: A PERSISTÊNCIA DO DUALISMO ESCOLAR PELA LENTE DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES ESTRATIFICADAS

1.1 HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO HISTÓRICA DAS DESIGUALDADES

É na espécie humana que se necessita de um longo e complexo processo de adaptação social. Com isso a educação deve desenvolver meios no indivíduo que lhe permitam sobreviver numa sociedade onde as condições de vida são cada vez mais exigentes. Para tanto devemos desenvolver o espírito histórico, que consiste em perceber esses fenômenos em sua dimensão temporal. Pois é no tempo e no espaço que se situam os fenômenos.

Com o transcorrer do tempo a educação vai sofrer grandes transformações, e com isso as formas de assimilação e transmissão do conhecimento.

Segundo Aranha (2006), o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral. Por isso é importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral e local, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social.

1.1.1 A educação na Antiguidade

Encontramos, no Antigo Oriente, uma grande variedade de culturas, conhecidas como *civilizações fluviais*, por se estabelecerem próximas aos rios principais, como por exemplo, a civilização egípcia, a babilônica, hebraica, a indiana, a grega, a romana, entre outras. Cada uma dessas culturas vai ter suas especificidades no processo de aquisição do conhecimento.

Não há propostas especificamente pedagógicas nessas civilizações. As atenções com a educação orbitam em torno dos livros sagrados, que oferecem normas de conduta para a orientação das pessoas nos rígidos sistemas religiosos e morais. Seu caráter religioso imposto e nunca discutido revela seu perfil dogmático.

Nas sociedades tribais a educação é difusa, ou seja, as crianças desenvolvem sua aprendizagem, imitando os gestos dos adultos nas atividades do dia a dia e nas cerimônias dos

rituais, uma aprendizagem por analogia. Nesse contexto elas aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja formalmente destinado para a atividade de educar.

A tribo geralmente inculca seus valores e costumes na vida diária das crianças de forma cuidadosa, numa adaptação carregada de respeito e sem castigos. As gerações adultas revelam-se parcimoniosas com os deslizes de suas crianças, levando em consideração o seu ritmo peculiar. Dessa educação difusa, onde todos da comunidade contribuem, a criança aprende sobre os mitos dos seus antepassados, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades, tão necessárias para a vida adulta. Isso tem influência em sua abrangência na forma de educar, ou seja, todos passam pelo mesmo processo de educação difusa, sem distinção.

Enquanto nas sociedades tribais o saber é difuso, acessível a qualquer membro, nas civilizações orientais antigas, ao se criarem segmentos privilegiados na sociedade, a população, composta por lavradores, comerciantes e artesãos, não tem direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante (ARANHA, 2006).

Entre essas culturas do Antigo Oriente a que mais teve influência nas culturas ocidentais grega e romana foi a egípcia. Essa cultura conservou sua influência até o início da Idade Média.

Alguns aspectos de sua cultura e educação se conservam nas tradições greco-latinas, os quais mantivemos nos dias de hoje e que nos auxiliam a compreender as origens de nossa tradição educativa nas instituições de ensino.

Tendo dois tipos de escolas egípcias, uma dedicada aos sacerdotes, onde se ensinava conhecimentos astronômicos e matemáticos e outra para a aprendizagem artesanal, onde se ensinavam ofícios menores como a agricultura e as artes militares (DOBERSTEIN, 2010). Contrastando com estas existem muitas fontes sobre a educação das classes dominantes, que tinha como foco a formação política. Estas fontes nos permitem conhecer como era a característica da educação no Antigo Egito.

As sociedades da antiguidade eram altamente hierarquizadas, e com a egípcia não era diferente, nesse sentido não é estranho que a educação fosse voltada às elites. Só esse setor da sociedade recebia os benefícios da educação, que envolvia normas de conduta e aspectos cívicos, a oratória, a escritura e a educação física. É provável que tenham existido áreas especializadas como engenharia e astronomia, mas reservadas também às elites. Enquanto para o restante da população a educação se limitava ao ambiente familiar, uma educação que se transmitia de pai para filho, de geração em geração num ambiente mais intimista.

Como no Antigo Egito, a Babilônia também se destaca pela cultura da poderosa classe sacerdotal, assim como a extrema dificuldade que a escrita cuneiforme oferece aos escribas, encarregados pela leitura e cópia de textos sagrados.

Os hebreus, a exemplo das demais civilizações antigas, davam uma importância à religiosidade e a atuação dos profetas, que se constituíram em seus primeiros educadores. Já na Índia, há a presença de uma hierarquia extremamente rígida, onde os brâmanes, por serem tidos de origem divina e conseqüentemente nobre eram recomendados por mestres a se iniciarem nos textos sagrados, mas os párias, contrariamente, sem ter esta “origem divina” eram segregados da educação, sendo deste modo, excluídos dela.

1.1.1.1 Grécia

As civilizações grega e romana originaram-se das antigas civilizações orientais, onde estas se deslocaram do Norte da África bem como da Ásia para a Europa, consolidando-se. Pudemos perceber que essas civilizações orientais não tinham um sistema educativo propriamente dito, pois a transmissão do conhecimento se dava de geração a geração tendo uma relação estreita com valores religiosos.

A razão autônoma, na civilização grega, vai substituir as explicações predominantemente religiosas, fazendo prevalecer a inteligência crítica e a atuação da personalidade livre, baseada em leis humanas e não mais atribuídas à divindades. Daí surge a *paidéia* com o ideal de formação do cidadão capaz de construir o seu próprio destino.

Na Grécia Antiga, a exemplo do Egito, a educação era extremamente hierarquizada. Em geral, os gregos combinavam a educação intelectual com a física, porém diferenciada de acordo com a classe social. A educação era voltada exclusivamente para as elites. Para os grupos dominantes, além da arte da guerra e da ginástica, tinham uma educação sobre as artes políticas. Era uma educação integral para a formação do cidadão. Em contraste com essa realidade, as classes mais baixas, os escravos, não recebiam nenhum tipo de educação, permanecendo desta forma à margem da sociedade.

No século VI a.C., em Atenas, se promulgaram uma série de leis sobre a educação ateniense. Estas leis estabeleciam os deveres dos pais, tais como ensinar a ler e a nadar. Após o cumprimento dessa etapa educacional, para os pobres, a aprendizagem de um ofício, para os ricos, música e equitação, além da prática da ginástica, da caça e da filosofia, perpetuando desta forma os privilégios da educação. De acordo com Jaeger:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pelos valores válidos para cada sociedade (JAEGER, 2001, p. 05).

De modo geral, a educação grega está constantemente centrada na formação integral, ou seja, corpo e espírito como uma unidade.

1.1.1.2 Roma

Na Roma Antiga, baseada no escravismo, o trabalho manual vai ser desvalorizado. Em contrapartida, o trabalho intelectual vai pertencer à classe aristocrática, a única a desfrutar do “ócio digno”, situação de poucos privilegiados. Como consequência disso, os educadores vão se dirigir à formação do homem racional, capaz de pensar obedecendo aos princípios do raciocínio correto e se expressar de forma persuasiva, adequando-os desta forma aos interesses da elite dirigente enquanto classe hegemônica.

Os romanos inocularam aspectos culturais dos gregos, mas a educação moral, cívica e religiosa era própria, distinta da grega. Em Roma existia uma clara distinção entre os grupos sociais: os patrícios e os plebeus. Os primeiros eram num certo aspecto os mais privilegiados economicamente, possuíam propriedades, enquanto os segundos eram os despossuídos ou escravos libertos, ou seja, homens livres, mas sem direitos políticos, entregues à própria sorte.

Em relação à educação propriamente dita, como uma sociedade baseada na mão de obra escrava, onde o trabalho manual é desvalorizado, continua sendo privilegiada a formação intelectual da elite dominante para a perpetuação de seus interesses de classe.

1.1.2 A educação na Idade Média

Na Idade Média, a igreja, seguindo as orientações do cristianismo, incluiu a todos em sua educação. Escolas cristãs são criadas ao lado dos mosteiros e catedrais. Como consequência, os funcionários leigos do Estado passam a ser substituídos por religiosos, então os únicos que sabem ler e escrever. Os mosteiros monopolizam o saber da ciência e se tornam o principal propagador da cultura. Esta instituição se preocupou em evangelizar, cristianizar e “educar” a todos os homens e mulheres, não só as elites como no Egito ou só os cidadãos como na Grécia ou os patrícios como em Roma, mas também os estrangeiros, mulheres,

escravos, servos e vassallos numa tentativa de universalizar seus valores. Porém, a educação militar se caracterizou por estar reservada aos nobres. A razão dessa exclusividade às classes privilegiadas objetivava evitar rebeliões e assegurar o controle da população. A educação dessa elite incluía o desenvolvimento nos esportes e na caça, como na equitação, esporte até hoje de elite.

O ideal da educação militar, em geral, era desenvolver a força e o valor, adquirindo o conhecimento das normas da corte e das leis do Estado, pois estes seriam os homens de estrita confiança do rei. O espírito universalista do cristianismo significou uma grande transformação na educação de uma forma geral, pois as instituições eclesiásticas estavam obrigadas a garantir a educação de todos, sem levar em consideração sua classe social – obviamente voltada a conteúdos que tinham uma relação estreita com a defesa de seus interesses – Portanto, essa educação medieval se dava nos monastérios. Neles não se dava apenas a educação formal, mas uma série de preceitos religiosos, valores e comportamentos morais vigentes à época.

1.1.3 A educação na Idade Moderna

Com o surgimento e desenvolvimento do comércio, no que se convencionou denominar de capitalismo comercial, as transformações no sistema educacional dão origem às escolas seculares. As transações comerciais fazem reaparecer a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular para atender as necessidades de uma nova classe social, a burguesia – percebe-se aí a transmutação dos valores de acordo com suas conveniências econômicas.

Primeiramente, os burgueses frequentam as escolas monacais e catedrais, mas logo procuram uma educação que atenda aos objetivos da vida prática, ou seja, da vida comercial.

Mas a burguesia a partir do século XIII vai se dividir entre o rico patriciado urbano, voltado às atividades bancárias, e o segmento dos pequenos comerciantes e dos artesãos com suas oficinas. A burguesia rica vai se aproximar da classe privilegiada dos nobres, então dirigentes e conseqüentemente desvalorizar o trabalho manual exercido pelos pequenos comerciantes e artesãos. Como conseqüência, vão procurar reimplantar a educação voltada para o saber “desinteressado”, deixando para a burguesia plebeia as escolas profissionais, onde o saber intelectual, como a leitura e a escrita se acham reduzidos ao mínimo. Nesse mesmo período, vão ser criadas as *corporações de ofício*, onde vai haver uma cobrança a cada categoria profissional, determinando o material a ser usado, o modo de fabricação, o preço da

mercadoria, o horário de trabalho e as condições de aprendizagem do futuro profissional. Em determinado momento, essas corporações, vão cobrar taxas tão elevadas, que só os filhos dos mestres vão ter acesso aos exames de ofício, delas ficando excluídos os pobres, impossibilitando assim uma aprendizagem de caráter universal.

1.1.3.1 O renascimento: a retomada de valores discutíveis no campo educacional

Entre os séculos XV e XVI surge o que conhecemos hoje em dia como a Renascença. Esse período é denominado desta maneira por representar a retomada dos valores greco-romanos, conhecido também como Renascimento e que teve como uma de suas consequências o movimento denominado de humanismo. Durante o Humanismo, no Renascimento, a população teve que se amoldar por um serviço educacional pago, pois a educação se tornou laica, ou seja, ela deixou de ser uma exclusividade da Igreja, eliminando deste modo conteúdos religiosos e passando a atender os negócios de uma burguesia crescente. É impressionante o crescente interesse pela educação no Renascimento, principalmente se comparado à Idade Média, reflexo desse fenômeno é a proliferação de colégios e manuais para estudantes e professores. Educar tornou-se questão de moda e uma exigência do sistema, segundo a nova concepção de homem (ARANHA, 2006). Ao mesmo tempo em que os homens muito ricos ou da alta nobreza continuam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia pretendem educar seus filhos e os direcionam para a escola, com a intenção de formá-los mais eficientemente para a liderança e administração da política e dos negócios em uma burguesia em franca ascensão. Por outro lado, com as camadas populares, em geral, não há na educação interesses levados em consideração.

As escolas jesuíticas vão influenciar tanto na concepção da escola tradicional europeia como também na formação da sociedade brasileira. A característica mais acentuada dessa influência foi sua ação pedagógica que formou inúmeras gerações de estudantes durante mais de 200 anos entre o período de 1540 a 1773 (ARANHA, 1996). Interessante percebermos que há uma necessidade de compreender o contexto de cada época e isto está em consonância com o que pensa Lopes:

Compreender o momento histórico e ter conhecimento do lugar onde um pensador viveu é fundamental para entender as reflexões e a vida dele, pois o tempo e o espaço de sua existência influenciam diretamente a sua forma de pensar e de agir. (LOPES, 2003, pp. 75-76).

Já na realidade brasileira, quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chega ao Brasil em 1549, traz consigo muitos jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega, criando uma escola de “ler e escrever” na cidade de Salvador. Nesse período de 210 anos, foi desenvolvida uma ação pedagógica profunda na catequização indígena, na educação dos filhos dos colonos, na formação dos sacerdotes e da classe intelectual pertencente às elites, assim como do controle da fé e da conduta dos habitantes da terra recém-ocupada. Os jesuítas também monopolizaram a educação no Brasil, com o apoio da Coroa, que também os ajudava com generosas doações de terras. O governo português tinha consciência da importância que a educação tinha como instrumento de submissão e de controle político e, desta forma, não intervém nos planos dos jesuítas quanto à catequização e expansão do ensino. Nesse contexto é válido citar Silva:

Não há como negar o aprisionamento/adequação / reprodução ampliada das relações na escola pelas formas de nacionalismo agressivo, pelo imperialismo cultural, pela intolerância racial, linguística e religiosa. As formas históricas de exclusão social não se realizam fora da escola, apenas. Tais relações se processam na esfera da convivência da comunidade escolar com a sociedade mais ampla, desde a família até às relações internacionais. Escolas, alunos, pais e professores, gestores e planejadores da educação de sociedades onde os exemplos de violência chegam ao limite do extermínio pela guerra, ilustram essa dimensão obscura das relações entre os homens. (SILVA, 2010, p. 102).

Na Idade Moderna, no século XVII, ainda se chocavam valores de uma sociedade feudal em decadência e uma classe burguesa em plena ascensão, com a consequente implantação do sistema capitalista. As ideias originárias do racionalismo e do renascimento científico influenciaram os educadores nesse período. Esses pedagogos se mostravam cada vez mais interessados pela inoculação do método e realismo no sistema de educação.

João Amós Comênio (1592-1670) em comunhão com a escola moderna, considerado o maior educador e pedagogo do século XVII faz um estudo profundo sintetizado em sua obra *Didática magna*. Em sinergia com modernos, Comênio pretende universalizar o ensino. O que se denomina de *pansofia* ou sabedoria universal. Nesse sentido todos seriam absorvidos por esse espírito democrático do ensino, homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos. É claramente perceptível o caráter atual dos objetivos de Comênio. Esse filósofo tcheco combateu o sistema medieval, defendeu o ensino de "tudo para todos" e foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança (LOPES, 2003).

No cenário brasileiro o monopólio jesuítico no sistema educacional do século XVII ainda mantém uma escola conservadora, às margens de uma transformação intelectual no campo da racionalidade e do renascimento científico. As escolas desprezam a educação

voltada às ciências físicas ou da natureza, assim como a educação que envolva trabalhos manuais como a técnica ou as artes, tendo como finalidade somente a formação humanística, pautada no latim, nos clássicos e na religião. A classe dominante não tem seu interesse despertado pela educação. Em alguns casos apenas como ornamento e erudição. É uma educação literária, abstrata, dogmática, distante dos valores materiais, utilitários, tão perseguidos pelo sistema capitalista e necessário ao desenvolvimento do mesmo.

Conhecido como o Século das Luzes, em referência às luzes da razão com o poder de interpretar e reorganizar o mundo, o século XVIII passou por profundas transformações na Europa do Iluminismo.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se destacou com as seguintes obras: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1989) e *Emílio* (1999). Rosseau dá ênfase à ação pedagógica centrada no aluno, e não mais no professor, como era o caráter da educação nesse período, ou seja, magistocêntrica. Mas este autor vai além disso, ressaltando as peculiaridades da criança, que não deve ser vista como um adulto em miniatura, mas deve requerer um olhar e uma educação apropriados. Em sua obra, *Emílio*, Rousseau discorre de maneira romântica sobre a educação de um jovem por parte de um preceptor ideal com uma conduta acima de qualquer vício e distante da sociedade corruptora e sem princípios morais. Um dos significados dado pelo autor à educação natural está na rejeição ao intelectualismo, ao intelectual de gabinete, conduzido fundamentalmente pelo ensino formal e livresco. Nesse sentido o homem não se reduz unicamente à dimensão puramente intelectual, como se a nossa natureza pudesse ser somente razão e reflexão. Os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos precedem a qualquer tipo de atividade intelectual, e essas disposições primitivas para Rosseau são mais merecedoras de confiança do que o pensamento como uma atividade exclusivamente intelectual, inculcada pela sociedade. Nesse período, percebemos como a educação no Brasil foi muito marcada pelo ensino jesuítico nos séculos XVI e XVII, ensino que dava uma maior atenção ao ensino médio. O Estado português não permitia a criação de universidades. Porém durante o século XVIII, cresce a aversão em relação ao ensino jesuítico. O seu poder econômico e político passa a ser visto com temor pelo Estado português (ARANHA, 2006).

Segundo Aranha houve uma dedicação maior da parte dos jesuítas em relação à burguesia e na formação das classes dirigentes. Uma sociedade que desvalorizava o trabalho manual e o atribuía como uma atividade exclusivamente escravista permitia a formação de uma elite intelectual com saber universal e abstrato inclinando-se mais para o bacharelismo, a

máquina burocrática e as profissões liberais. Tendo como consequência uma educação prevalentemente clássica, pois valoriza a literatura e a retórica e encara com desprezo as ciências e a atividade manual, tão importantes para o desenvolvimento tecnológico. Com pouquíssimas exceções, a elite de intelectuais se prepara de forma predominantemente clássica, valorizando a retórica e o saber desinteressado, distanciando-se das principais conquistas científicas da Idade Moderna e da resolução dos temas e problemas da realidade imediata. Por isso, nesse longo período da colonização brasileira, há um aumento do abismo entre os letrados e a maioria da população analfabeta e inculta.

Durante o período da Revolução Industrial, com surgimento do proletariado e sua importância como grupo social, ocorreram consequências consideráveis à pedagogia. Já no século XVIII experimentou-se um incremento da educação laica, fenômeno novo surgido desde o final do Império Romano. No entanto, a educação permanecia restrita para os grupos populares, aspecto que mudou notavelmente quando estes exigiram uma educação mais complexa para poder desempenhar melhor o trabalho industrial. Nesse sentido, a educação se ergueu como uma área que buscava inovar na metodologia didática para ensinar a numerosos grupos populares.

Como se pode notar, a industrialização, ao transformar a sociedade em seu conjunto, também transformou as necessidades desta mesma sociedade. Portanto, a escola não podia mais continuar com os velhos modelos religiosos correspondentes a uma sociedade estratificada e pouco numerosa. Em contrapartida, a nova sociedade moderna e industrial necessitava de uma instrução técnica em todos os níveis, desde a infância até a idade adulta, devido a isto, o sistema educacional se viu obrigado a desenvolver não só uma organização inteligente dos conteúdos do ensino, mas, sobretudo, uma didática de acordo com as características dos alunos. Por último, cabe assinalar que os Estados assumiram um compromisso ao regulamentar a educação. As transformações educativas, se formalizaram e se consolidaram em toda a cultura ocidental em meados do século XIX.

O motor do progresso e das mudanças vai ser a educação, que é a única maneira de progredir, de acordo com o novo paradigma. As mudanças sociais vêm da mudança individual por isto a importância da educação. Mas a mudança se deu por um processo de ruptura causado por dois movimentos revolucionários: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, nas quais se processa a mudança do antigo regime dogmático para a nova mudança social, política e econômica da nova ordem alicerçada na racionalidade.

Com a Revolução Francesa vamos ter uma transição de uma sociedade estamental para uma sociedade de classes. Os estamentos são posições sociais fechadas que se dão por nascimento, enquanto na sociedade de classes as posições sociais são ocupadas por “mérito” de cada um. Não estamos “fixos”, há uma “mobilidade social” porque os sujeitos são “livres” e podem se locomover.

Do ponto de vista da teoria do poder político, o poder não é fruto da legitimação religiosa, de Deus (teocentrismo), mas procede do povo, do ser humano (antropocentrismo), do conjunto dos cidadãos com plenos direitos e deveres porque são iguais e livres e delegam o poder ao soberano. O poder se legitima através das leis e procede do acordo entre os sujeitos. Este modelo de sistema político que chega aos dias de hoje, da Revolução Francesa, denominado liberalismo político, possui dois princípios fundamentais: a sociedade civil, que tem primazia sobre o Estado; a separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, ou seja, poderes independentes e harmônicos entre si.

Com a Revolução Industrial, o mercado vai exigir um Estado Nacional forte como uma necessidade do sistema econômico. As cidades são o centro das atividades econômicas, são a força centrífuga do comércio. Nas cidades se vai produzir uma concentração humana e importantes desequilíbrios entre a população. Aparecem as classes sociais, característica das sociedades estratificadas¹, e o proletariado vai viver nessas cidades em péssimas condições. Toda essa situação de mudança industrial vai se constituir no que se convencionou chamar de questão social, ou seja, a miséria dos trabalhadores das cidades e uma ordem social muito instável. Começam as primeiras organizações de sindicatos e conflitos envolvendo greves e defesa de interesses entre as classes sociais numa sociedade hierarquizada. Nesse contexto a escola forneceria mecanismos para a restauração da moral, da ordem e do desenvolvimento da sociedade através do ensino rural, da fixação do homem no campo, da aprendizagem para o trabalho, etc. A sociologia vai se encarregar de explicar todos esses fenômenos, e nesse contexto e pelas mesmas necessidades vai surgir a Escola Nacional.

¹ **Estratificação social** é entendida como o processo pelo qual os indivíduos ou grupos ocupam posições sociais distintas derivadas das diferenças entre eles quanto à aquisição de riqueza, poder, prestígio, educação e outras vantagens, bem como as consequências desse processo. A posição que no interior de uma estrutura hierárquica pode ocupar um ator social recebe também o nome de *status*, de acordo com a terminologia funcionalista. Para a noção de hierarquia social a consequência da aquisição de um novo *status* social se denomina mobilidade social.

1.1.3.2 A Modernidade e o surgimento da Escola Nacional

A Escola Nacional surge através das mesmas razões que contribuem para o nascimento da sociologia no início da modernidade. Elas são consequência das transformações sociais desse período. A essência dessas mudanças está na modernidade, na ideia de razão como explicação da realidade, substituindo o conceito de fé do antigo regime. Weber (2001) encarava a modernidade como um processo de racionalização, que não é mais que um processo de secularização. A fé não tem mais espaço como paradigma de explicação. A sociedade moderna é laica e secularizada. Um dos autores mais importantes da modernidade é Kant, o qual dizia: “atreve-te a pensar por ti mesmo”. É o próprio lema da Ilustração, que corresponde ao início da modernidade (PASCAL, 2001).

A modernidade é sinônimo de razão advinda do próprio indivíduo. Este, para ser pessoa, tem que converter-se em um ser livre; a liberdade é fruto do desenvolvimento de sua própria racionalidade. Somos iguais porque somos racionais e essa racionalidade nos faz livres. O pensamento moderno deve seguir a ideia de progresso: graças ao conhecimento racional podemos pensar que viveremos melhor nos dias posteriores, vamos sistematicamente melhorando nossa forma de existência. O bom está no final, pois o futuro é a referência do tempo histórico. A modernidade está convencida que fazendo uso crítico da razão vamos melhorar sistematicamente no transcorrer do tempo.

No antigo regime não havia separação entre o local de trabalho e o local da aprendizagem. Nesta época o surgimento da escola, iria dar a ideia de infância, já que no antigo regime não havia essa ideia, visto que as crianças se sociabilizavam junto com os adultos e faziam o mesmo que eles. Não havia conceito de infância porque também não havia separação entre a vida familiar e a vida laboral, família e trabalho estavam entrelaçados. As primeiras universidades medievais foram fundadas por volta de 1150, no contexto do Renascimento do século XII.

A educação atingia a poucos privilegiados, os que sabiam ler pertenciam aos setores privilegiados e ao clero, o saber era restrito a pequenos grupos. Desta forma se encerrava em lugares bem definidos que eram as universidades e os mosteiros, e não permitiam o acesso a maioria da população, abandonada a uma cultura iletrada.

De acordo com Saviani (2001), a escola nacional surge para tentar responder às necessidades tanto econômicas da industrialização como sociais e políticas. As instituições educacionais vão nascer nesse período para tentar dar satisfação às necessidades do

desenvolvimento econômico, político e cultural da modernidade em plena consolidação.

Nesse sentido alerta Silva:

A educação para o desenvolvimento é um dos mitos modernos mais fortes da sociedade. A educação para o crescimento econômico de sociedades capitalistas supõe um modelo de relações de determinação e interdependência entre educação e economia e abre a esperança de que a educação é um nivelador não só de pessoas ou grupos, mais também de países e continentes. “O capital humano” é a riqueza social de países ricos e sua formação em países pobres toma a educação como investimento de retorno assegurado. Apesar de este discurso renovar constantemente seu processo de legitimação, é difícil demonstrá-lo nas formações sociais concretas. Mesmo que a educação possa melhorar a qualificação e a utilização dos trabalhadores na produção técnica, seja permitindo a adaptação, a transmissão e a aplicação do progresso científico ou retirando os menos produtivos e inadaptados das funções produtivas, as provas não têm demonstrado essa relação. Os discursos indicam um debate pré-paradigmático e levam a alguns acordos sem, contudo permitir uma prova. (SILVA, 2014, p.85).

Outros autores como Bowles e Gintis (1976) conhecidos como teóricos da correspondência sustentam a tese de que a escola só surge para atender às necessidades econômicas, ou seja, as necessidades da industrialização em desenvolvimento nesse período.

Importante perceber que para uma melhor compreensão do pensamento pedagógico do século XIX, que é influenciado pelas alterações econômicas e sociais a que já nos referimos, se faz necessário uma visão sobre o estágio em que se encontram a filosofia e as ciências nesse período.

Dando início à corrente positivista, Augusto Comte (1798-1857), defende a ideia de que a sociedade e também o próprio indivíduo, em sua história de vida vivencia vários estágios, onde alcança em sua trajetória o *estado positivo*, cuja característica é a maturidade do espírito humano em sua plenitude (COMTE, 1978). A concepção determinista é uma das peculiaridades principais do positivismo, onde este atribui à conduta humana as mesmas leis da natureza, ou seja, uma relação de causa e efeito. Para o Positivismo, a metodologia científica com seus princípios de observação, hipótese, experimentação e generalização se aplicaria perfeitamente às ciências humanas. Isso envolveria a sociologia, a economia, a psicologia, com o objetivo de alcançar o rigor e a objetividade científicos.

Sabemos que o Iluminismo lançou as bases da modernidade através da racionalidade. A educação seria encarada como um pilar dessa modernidade. Mas para Weber (2001) haveria uma contradição nessa relação do homem com a razão, pois ela, instrumentalizada, ao mesmo tempo em que liberta o homem das adversidades naturais, pode representar sua autodestruição numa sociedade fundamentada na técnica e na dominação.

1.1.3.3 A educação segundo os clássicos da sociologia: um breve olhar pelas lentes de Weber, Marx e Durkheim

Max Weber (1982) encarava a educação como um instrumento para a aquisição de bens culturais através de um processo de racionalização, característico da sociedade moderna. Ela seria um elemento de preparo do ser humano para a prática de atividades funcionais na sociedade. Para este autor, a educação repousa na racionalidade e na adequação dos indivíduos para exercer atividades burocráticas no Estado capitalista. Weber acredita que a educação não é um meio de libertação, ela não nos conduz para uma compreensão da sociedade como um todo. Ela, ao contrário, torna-se um instrumento de estratificação social, uma ferramenta para a obtenção de privilégios sociais num contexto de sociedade estratificada. A educação seria utilizada como um veículo de crescimento e conservação do prestígio na sociedade, servindo como uma espécie de seleção social, utilizada por uma classe privilegiada para obter vantagens econômicas e sociais.

Segundo o sociólogo, o gerenciamento do Estado só foi possível devido à qualificação do trabalhador para o atendimento de uma administração burocrática racional. Esse processo de racionalização foi essencial para o Estado. A formação de um indivíduo racionalizado viabilizou as empresas e a administração pública. Para Rodrigues:

Mais que profissionais da empresa ou da administração pública, o capitalismo e o Estado capitalista forjaram um novo homem: um homem racional, tendencialmente livre de concepções mágicas, para o qual não existe mais lugar reservado à obediência que não seja a obediência ao direito racional. Para este homem, o mundo perdeu o encantamento. Não é mais o mundo do sobrenatural e dos desígnios de Deus ou dos imperadores. É o mundo do império da lei e da razão. Educar num mundo assim, certamente não é o mesmo que educar antes dessa grande transformação, provocada pelo advento do capitalismo moderno. (RODRIGUES, 2001, pp. 65-66).

Já Marx encarava o trabalho, entre outras coisas, como um elemento de caráter educativo. O objetivo da educação deveria ser a eliminação da alienação e da desumanização. Porém, isso só seria possível com o desenvolvimento de competências indispensáveis para o entendimento do mundo físico e social. Ele defendia a educação gratuita para todos, sem, no entanto, relacioná-la à política de Estado, pois não acreditava numa educação oferecida pelo Estado. Ele via na educação um instrumento da superestrutura de controle para a manutenção de uma sociedade de classes. Este pensador via no trabalho capitalista a disciplina que poderia ser aproveitada para o processo educativo do trabalhador. Não nascemos pré-determinados geneticamente para a realização das atividades essenciais de nossa existência. Necessitamos

de um processo de aprendizagem que somente a educação pode proporcionar. Mas Marx pensava que esse processo educativo deveria contemplar não apenas a profissionalização, mas o aspecto intelectual, físico e técnico, ou seja, outras dimensões humanas deveriam ser consideradas segundo ele (OZMON; CRAVER, 2004). Marx não escreveu nada específico sobre educação, o que se tem são passagens em que este autor se refere a esta problemática.

A essência da educação, para Durkheim deve ser a integração e a ordem, obedecendo aos valores de uma sociedade moderna e industrializada, nesse sentido, o sociólogo demonstra ter influências de Augusto Comte e seu positivismo.

Para Durkheim, a educação tem como característica ser una e múltipla. Por se fundamentar em um alicerce comum, como as práticas da sociedade e suas ideias e depois repassadas às gerações mais novas.

Já nas sociedades modernas, com uma característica mais complexa, que exigiam conhecimentos na área jurídica, social, bem como a compreensão do indivíduo, do progresso científico e tecnológico, necessitaríamos de uma educação mais complexa, em que os vínculos com valores morais não pudessem se perder, atendendo desta forma a complexidade da organização social. Assim, o sistema educacional reproduz a complexidade fundamental para a viabilização da sociedade. Conclui-se então, que para Durkheim, a razão de existir da educação é para a perpetuação da própria sociedade (DURKHEIM, 1978). Complementa Evangelista:

É possível ler a ênfase na relação sociedade-indivíduo, personalidade-individualidade, como expressão da relação público-privado, o que confere à reflexão sobre a educação, inscrita na ordem dos valores e, portanto, da ética, caráter de extrema atualidade. Em sua essência, os problemas enfrentados hoje pelas sociedades fundadas no individualismo não diferem daqueles sobre os quais Durkheim fez incidir sua reflexão. Eles se desdobram, se aprofundam, se elevam a patamares superiores de complexidade, o que mantém a educação como um desafio permanente à reflexão, do qual Durkheim, em seu tempo, não fugiu (EVANGELISTA, 1997, p. 36).

Para o sociólogo, a religião tem uma relação estreita com a educação na inoculação de valores morais. Num primeiro momento, a religião representa a força moral de uma sociedade. Porém, com sua secularização, ela acaba dando lugar à educação laica, que se apoia na sociologia para a manutenção da moral social. Essa mudança, onde a sociologia da educação passa a fazer um papel de pedagogia moral, acaba transformando-a em um elemento conservador e que não contribui para a autonomia do ser humano.

A modernidade da sociedade tem como característica uma concepção baseada no modelo do Funcionalismo. Portanto, como uma estrutura integrada e bem organizada dos

elementos sociais. Porém, Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) a encaram como uma implantação da dominação, bem como uma espécie de totalitarismo. Esses autores vão analisar criticamente, a realidade social estabelecida sobre o viés da razão tecnológica, a qual impõe a humanidade em uma nova moldura. Vamos ter nessa teoria crítica um instrumento que cobra do Iluminismo suas promessas e valores.

Durkheim, apoiado na sociologia da educação, percebeu o poder da educação na racionalidade moderna. Ele a encarava como um elemento de integração social, mas que na sua maneira de pensar, deveria estar a serviço da sociedade.

O Iluminismo, em sua essência, conduzia a uma secularização do pensamento e a uma racionalização por parte do indivíduo na modernidade. O professor, segundo Durkheim, nesse contexto deve representar um elemento de catalisação entre os princípios racionais e a sociedade, através de valores reproduzidos pelas instituições de ensino.

1.1.3.4 A educação do Brasil no século XIX: ideias liberais numa sociedade rural-agrícola

O que podemos denominar hoje em dia de *pedagogia brasileira*, ainda não havia no século XIX. Porém, com influências advindas da Europa, houve algumas tentativas de implantar outros caminhos para a nossa educação com projetos de leis ou com a criação de escolas. No entanto foram recebidas com muita resistência por setores que não viam com simpatia as ideias liberais vindas do continente europeu imerso em uma economia capitalista em pleno desenvolvimento. Esse setor era constituído principalmente por uma sociedade rural-agrícola, com um perfil escravocrata de uma tradição agrária. Num balanço geral sobre esse período de nossa história não podemos afirmar que havia uma política educacional já configurada, um sistema, um plano já delineado como um todo.

O ensino superior recebeu uma atenção especial de D. João VI no Brasil. Mostrando claramente uma preferência por este setor da educação, ele adotou as primeiras medidas em relação ao sistema educacional criando instituições de nível superior, especialmente nas áreas da engenharia e medicina, servindo à demanda daquele momento para capacitar oficiais do exército e da marinha visando à defesa da colônia. Segundo Aranha (2002), essas medidas adotadas reforçaram o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que tem acesso com exclusividade os nobres, os proprietários rurais e uma camada intermediária de funcionários, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos. O diploma exerce uma função de “enobrecimento” uma espécie de *status*. Letrados e eruditos, com

ênfase na formação humanística, cada vez mais se distanciam do trabalho físico “maculado” pelo sistema escravista e tudo que de negativo possa ser atribuído a esse sistema que foi a base econômica do Brasil colônia.

Ao restante dos graus da educação não foi dispensada a mesma atenção como no ensino superior, atribuindo a responsabilidade das províncias ao ensino secundário e elementar, ou seja, esses setores não tiveram o mesmo investimento que o nível superior. Podemos aqui resgatar Evangelista:

Reconstituir o ensino secundário, em sua gênese, atende, assim, a questão sobre que espécies devem se constituir em objetos sobre os quais as mentes devem se aplicar, e retirar de cada momento da evolução desse ensino as aquisições que, comparadas às condições passadas e presentes, se evidenciem como ainda válidas, em face das necessidades atuais. (EVANGELISTA, 1997, pp. 31-32).

. Como exemplo, vamos ter no ensino elementar uma situação caótica. Mesmo que na Constituição outorgada de 1824 tivesse uma passagem a um “sistema nacional de educação”, pela reforma de 1834 o ensino elementar foi passado para a responsabilidade das províncias.

Interessante observar que não havia nenhuma exigência de término do curso primário como pré-requisito para a entrada a outros níveis, a elite burguesa ensinava seus filhos no ambiente doméstico, através de preceptores. Às demais classes sociais, o que resta é a existência de pouquíssimas instituições de educação, nas quais as atividades se encontram resumidas ao básico como leitura, escrita e contagem.

Durante as primeiras décadas do período imperial, o ensino técnico também é precário. O governo não se interessa em educar as camadas populares com uma formação técnica e volta suas atenções para as profissões liberais tendo como alvo uma minoria de privilegiados. Tudo isso tendo como parte de suas contribuições, o atendimento da tradição humanística, retórica e literária, fora da realidade concreta vivida, desvalorizando os aspectos que conduziriam à resolução de questões práticas e econômicas e somando-se a tudo isso a mentalidade escravocrata, que não leva em consideração o trabalho manual, encarando-o como uma prática humilhante e que inferioriza a quem o executa.

1.1.3.5 A escola como identidade nacional e a importância da linguagem como elemento de coesão do Estado

O aparecimento da escola também veio para dar coesão ao Estado Nação, onde a língua assumirá um papel de catalisador, ou seja, se constituirá como um dos fatores

fundamentais de unificação dos Estados. O Estado Nação necessita reafirmar sua identidade nacional através de um veículo fundamental de comunicação que é a linguagem, primordial para os sujeitos que vão formar esta nova realidade geográfica, permitindo assim a movimentação de pessoas dentro dos limites do Estado. A instituição responsável para a unificação desta linguagem é a escola, que vai transmitir a linguagem comum desses Estados que estão se constituindo no século XIX. A escola vai se encarregar de transmitir a identidade cultural através do currículo que unirá disciplinas como a língua, a geografia, a literatura, a história..., transmitindo conteúdos culturais que permitam a identificação dos sujeitos como membros desse Estado (CARVALHO, 1989).

Na esfera nacional a economia era baseada nos negócios, a comunicação já não se faz cara a cara como no antigo regime, a distância exige um controle da linguagem para viabilizar a comunicação. Há que se aprender a ler e escrever em uma economia estabelecida pelas grandes distâncias. Essa economia baseada no cálculo e na contabilidade exige que se ensine aos indivíduos o sistema de pesos e medidas, ler e escrever, como também as regras básicas de cálculo e de contabilidade. Pois a racionalidade é o novo paradigma.

1.1.4 A Contemporaneidade

1.1.4.1 A relação linear do trinômio industrialização, urbanização e alfabetização. Uma sequência lógica?

As indústrias precisam de trabalhadores capazes de lidar com as máquinas. De um lado, técnicos que façam avançar a ciência e a indústria. A escola preparará os sujeitos para a indústria centrada em disciplinas que formem para trabalhos puramente manuais, e isso se encarregará a escola primária. E por outro lado, essas instituições formarão outro grupo para trabalhos puramente intelectuais. Trabalho a ser exercido pela escola secundária ou pelo bacharelado. Revela-se então novamente a escola dividida, ou seja, uma escolarização de forma diferenciada, de acordo com a classe social. O primeiro grupo é preparado para o mundo do trabalho, onde aprenderão o básico, suficiente para atender o setor produtivo das indústrias. Já o segundo grupo irá adquirir o conhecimento teórico que permitirá o controle da sociedade. A escola nesse período surge para satisfazer as necessidades do novo modelo de Estado e nasce como uma escola centralizada, uniforme.

A partir de meados do século XIX, segundo Romanelli (2003), o Estado vai agir como educador, ainda que de maneira precária, trazendo para si a responsabilidade das instituições de ensino públicas, universais e gratuitas. Tudo isso seria uma consequência da sociedade industrial. Pois as relações de produção e o processo de urbanização trouxeram a necessidade de se erradicar o analfabetismo e de oportunizar uma boa qualificação profissional. O próprio sistema capitalista impõe a necessidade de se formar o maior número de pessoas para o setor produtivo, assim como para criar condições de consumo no mercado. Esse processo vai ser verificado no Brasil, de modo mais acentuado, com a Revolução de 1930, com suas novas necessidades no sistema de ensino. Nesse período houve um aumento das matrículas. No entanto, esse aumento não foi acompanhado qualitativamente pelo ensino.

O quadro a seguir, de Romanelli (2003), é bastante esclarecedor sobre a expansão do ensino no século XX. Ele informa os aspectos demográficos e econômicos e a taxa de alfabetização de 1920 a 1970 em nosso país:

Tabela 1: INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE 1920 E 1970

Especificação	1920	1940	1960	1970
População total	30.635.605	41.236.315	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	3,62	4,88	8,39	1,18
Renda per capita em dólares	90	180	236	-----
Percentual de população urbana	16	31	46	56
% de analfabetos (de 15 anos ou mais)	69,9	56,2	39,5	33,1

Fontes: Lourenço Filho, Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960. R.B.E.P. nº 100. Fundação I.B.G.E. Brasil Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

Como podemos observar, houve um aumento sensível entre a década de 1920 e a década de 1970 nas taxas de urbanização e alfabetização. Portanto, está claro que há uma relação estreita entre densidade demográfica, índice de urbanização e analfabetismo. Daí podemos inferir que se a urbanização é uma consequência da industrialização, logo, esta influencia a taxa de alfabetização de uma população, conclui Romanelli (2003).

1.1.4.2 O ideal científico na educação

Após a Primeira Guerra Mundial, já no século XX, foram formuladas uma série de pontos que se converteriam em ideal de educação no Ocidente. Para os princípios deste referido século, a educação se proporia a desenvolver as habilidades dos estudantes. Embora ainda existisse um abismo entre o ideal educativo e a verdadeira prática, pois esta manteria na maioria das escolas uma educação rígida, autoritária, memorizadora e tradicional. Enquanto os castigos corporais, que desde a antiguidade até o século XVIII se concebia como uma prática normal, cotidiana e desejável da educação, para o século XX se considerava um grave erro. As ciências humanas tiveram forte influência na educação, como pode ser observado em alguns autores já citados.

O processo de educação infantil e seus métodos mais adequados vai encontrar uma base fundamental na psicologia de acordo com a abordagem, seja ela naturalista ou humanista, desenvolvida pelos psicopedagogos em seus estudos. Por isso as diferentes influências advindas do behaviorismo, da Gestalt, como também da psicanálise e outras mais.

Como já foi abordado, o positivismo se desenvolve no século XIX, com Augusto Comte, refletindo a confiança depositada no conhecimento científico, encarando-o como o único caminho capaz de chegar à verdade. O positivismo vai influenciar decisivamente na maneira de apreensão do mundo, principalmente nas ciências humanas com inclinação naturalista, como por exemplo, a psicologia behaviorista e a Sociologia desenvolvida por Emile Durkheim.

Esse modelo positivista vem sofrer críticas. Diversas correntes filosóficas vão se colocar contra o que elas encaram como reducionismo, como por exemplo a Escola de Frankfurt, grande opositora. O positivismo é reducionista ao escolher o método das ciências da natureza como modelo de cientificidade, reduzindo desta maneira o objeto de estudo das ciências à realidade observável, ao fato positivo, caindo no mito do cientificismo.

No transcorrer do século XX, a psicologia vai continuar recebendo influências do positivismo, mais acentuadamente o behaviorismo norte-americano (*behaviour* em inglês, cujo significado é comportamento, conduta). O método dessa corrente de psicologia behaviorista dá ênfase nos elementos que consideram a exterioridade do comportamento, tendo-o como o único capaz de ser submetido a controle e experimentação com objetividade científica.

1.1.4.3 O escolanovismo e outras novas propostas paradigmáticas

Para Dewey o ponto mais relevante na área educativa do século XX foi a institucionalização de uma nova pedagogia (CUNHA, 2002). Pois este sociólogo buscou responder às necessidades de uma nova sociedade que precisa do trabalho e das ideias complexas por igual, da ciência e das humanidades simultaneamente.

Nesse período surge a *escola nova*. O *escolanovismo* é uma consequência da tentativa de sair da escola tradicional extremamente rígida, onde o professor seria o protagonista (escola magistrocêntrica) e teria como característica fazer do aluno apenas um depósito de informações, sem desenvolver sua autonomia com o estímulo à liberdade de expressão. Com a ascensão da classe burguesa devido à Revolução Industrial, a sociedade necessitava de uma instituição escolar mais voltada para a realidade, que entrasse em sintonia com um mundo mais dinâmico.

No período posterior à Segunda Guerra Mundial, o aumento da demanda por cursos superiores faz com que as universidades europeias se deparem com vários problemas como consequência do processo de massificação do acesso ao ensino superior que teve como efeito o crescimento da população estudantil sem o acompanhamento do mesmo quantitativo de postos no mercado de trabalho aos diplomados. Essa realidade se acentua na década de 50. Convém lembrar Silva:

A massificação da educação e a má gestão dos sistemas educativos aumentam o desequilíbrio entre a capacidade de utilização da força de trabalho pelo capitalismo e a utilização do exército de reserva para regular os salários. Entram nesse exercício de regulação o trabalho temporário, o trabalho parcial, o trabalho feminino e outras formas menos protegidas do mercado secundário de mão de obra. A ajuda social é instrumento de compensação desses desequilíbrios da produção econômica que o Estado gerencia e a empresa transfere a responsabilidade para a coletividade. (SILVA, 2014 p. 83).

Interessante ver o quadro de Romanelli com relação ao crescimento do ensino superior no Brasil entre os períodos de 1929 e 1969, pois ele mostra o crescente acesso nesse nível de ensino. Como podemos observar há uma acentuada expansão do ensino superior no país nas últimas décadas:

Tabela 2: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ENTRE 1929 E 1969

Anos	Matrícula
1929	13.239
1939	21.235
1949	37.548
1959	86.603
1969	342.886

Fontes dos dados brutos: Wener Baer, A industrialização e o Desenvolvimento Econômico no Brasil p. 250 e Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1970, M.E.C.

Nos anos 60 e 70 do século XX, vários pesquisadores, de maneira diferenciada, concluíram que as escolas não estavam reduzindo as desigualdades sociais, mas muito pelo contrário, estavam reproduzindo a sociedade hierarquizada, sem promover a mobilidade social. Para Boudon (1979), o aumento pela procura da educação entre 1962 e 1972 foi excessivamente rápido para ser absorvido pelo mercado sem a criação de déficits individuais. Para retratar essa afirmação, Boudon apresenta dados em um quadro que nos revelam claramente esse fenômeno de deterioração do nível das oportunidades profissionais dos portadores do *baccalauréat* na França (equivale ao vestibular) e os diplomados de nível superior:

Tabela 3: EVOLUÇÃO DA POSSIBILIDADE PARA UM DIPLOMADO DE PERTENCER ÀS DIFERENTES CATEGORIAS HIERÁRQUICAS DO PESSOAL ADMINISTRATIVO (EM PORCENTAGEM)

		Diplomado/ano					
		“Baccalauréat”			Diploma superior		
Sexo	Categoria hierárquica	1962	1968	1972	1962	1968	1972
Homens Empregados com menos de 35 anos	Executivos nível superior	30,9	24,1	23,5	61,9	57,8	57,8
	Executivos nível médio	39,0	42,1	42,1	25,2	30,2	29,2
	Empregados Escritório	30,1	33,8	34,4	12,9	12,0	13,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Mulheres Empregadas com menos de 25 anos	Executivas nível superior	5,4	3,4	2,4	30,6	25,6	22,7
	Executivas nível médio	35,3	33,9	30,1	36,7	34,8	35,2
	Empregadas escritório	59,3	62,7	67,5	32,7	39,6	42,1
	Total	100,0	100,0	100,00	100,0	100,0	100,0

Fonte: 1962 e 1968: Recenseamento de 1968 vol. Formation, INSEE. 1972: “Enquête Emploi”, INSEE, segundo M. Freyssenet e C. Philippe (1975), p. 160. Quadro tirado de Lévy-Garboua, “Les demandes de l’étudiant ou les contradictions de l’université de masse”, Revue Française de Sociologie, vol. XVII, n° 1, janeiro-março de 1976, pp. 53-60. (BOUDON, 1979, p.60).

Teorias, formuladas por pesquisadores, e denominadas de *crítico-reprodutivistas*, alertavam a falta de fundamento das concepções que vigoravam até então sobre a confiança exagerada na função das escolas como instrumentos de democratização social e redutor das desigualdades sociais. Por sinal, a *escola nova*, como um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e se fortificou na primeira metade do século XX, numa sociedade liberal, defendia essa ideia numa visão otimista do papel das instituições educacionais. Ao contrário do que perceberam posteriormente os teóricos crítico-reprodutivistas, onde as taxas de exclusão, evasão e repetência nessas escolas persistiam até mesmo nos países mais desenvolvidos, como mostravam suas pesquisas (SAVIANI, 1987). Porém, para Boudon, outras causas vão explicar esse fenômeno:

Ao lado dos efeitos de irradiação, dos conflitos devidos à oposição dos interesses dos grupos sociais, uma fonte importante da mudança social é constituída pelos efeitos perversos. A crise da educação dos anos 60 é certamente em grande parte o resultado de efeitos desse tipo: a crença segundo a qual o aumento maciço da educação só poderia trazer benefícios era desmentida pelos fatos. Em particular, a igualização das oportunidades escolares não trouxe a igualização das oportunidades sociais. Teorias ingênuas fizeram dessa “contradição” o produto da oposição entre classe dominante e classe dominada. Pode-se demonstrar que essa hipótese é inútil e que a contradição deriva antes de efeitos perversos (BOUDON, 1979, p. 17-18).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses que escreveram juntos *Os herdeiros* e *A reprodução*, criaram a noção de *violência simbólica*, o nosso sistema de ensino da forma como está estruturado e burocratizado cria na ação pedagógica, uma imposição dos valores da classe dominante a segmentos sociais de forma que os próprios dominados não percebam – forma dissimulada de educar.

De acordo com Snyders, devido ao processo ideológico da classe hegemônica promovido pelas escolas, não é certo abandonar os alunos à própria sorte, deixando-os à mercê de sua espontaneidade. Propõe que os educadores desenvolvam formas de agir e de pensar baseadas numa atitude autônoma dos próprios alunos (CARVALHO, 1996).

A Constituição republicana do Brasil de 1891 vai atribuir à União a responsabilidade da educação superior e também secundária, atribuindo aos estados o ensino fundamental e profissional, descentralizando desta forma o ensino. Mostra assim, claramente o perfil elitista do campo educacional, pois a educação elementar continua a receber menor atenção do governo. O ensino secundário, reservado quase como um privilégio das elites, conserva sua característica acadêmica e propedêutica, pois se concentra na preparação ao ingresso no curso superior e humanístico. Apresentando a persistência do sistema dual de ensino em nosso país.

Ao mesmo tempo, no século XX se consolida a dependência da educação com a psicologia. Hoje em dia há muitas correntes no campo educacional, como o intencionalismo (ou psicologia da ação), associacionismo, o estruturalismo, o funcionalismo, o operacionalismo, o gestaltismo, etc. Todas essas correntes originaram-se da estreita relação da educação com a psicologia.

1.1.4.4 O governo: um outro olhar pela educação

Para Octavio Ianni o povo brasileiro somente vai se constituir como categoria política a partir do século XX, mais especificamente após a Primeira Guerra Mundial, tendo papel de destaque as classes médias e proletários urbanos e rurais. As atividades do povo brasileiro com foco nas discussões e decisões econômicas e políticas vão ser denominadas de “revolução brasileira”. A cultura nacional vai se dá especialmente nas décadas de 20 e 50 do século XX. O que vai caracterizar o Brasil como uma sociedade urbano-industrial vão ser as manifestações como os golpes e os movimentos políticos e sociais que marcarão rupturas no sistema (ROMANELLI, 2003).

O governo e grupos de educadores, a partir da década de 1930, têm seus interesses despertados de forma mais acentuada pelo sistema educacional. Em 1930 o governo cria o Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de planejar as reformas do setor em relação às universidades, na esfera nacional.

Francisco Campos, com atuação reconhecida no Estado de Minas Gerais, adepto da *escola nova*, corrente que na década de 1920 do século XX efetivou reformas do sistema de ensino, assume o ministério da Educação e Saúde, recentemente criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, efetua uma tendência renovadora em 1931 e 1932 com diversos decretos. Nesse sentido é válido afirmar que, de forma inédita, há um plano nacional, pois os anteriores foram no âmbito estadual. Suas reformas, conhecidas como Reforma Francisco Campos, através de seus decretos, estavam voltadas para o ensino superior e particularmente para a organização da universidade do Rio de Janeiro, assim como também para a criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do ensino profissional.

Embora as mudanças tenham representado uma atitude positiva por parte do governo, ainda havia um abandono importante da educação com relação ao ensino básico. O processo de formação dos professores não se efetivou. No que concerne ao ensino profissionalizante, o

curso comercial recebe maior atenção que o curso industrial, embora este último, pelas necessidades econômicas do país, merecesse mais atenção.

Há um contrassenso quando num país em pleno desenvolvimento industrial predomina a escola acadêmica. Há uma falta de sintonia entre os cursos incentivados pelo governo e as necessidades tecnológicas da indústria em pleno crescimento. As instituições educacionais tem uma demanda maior das classes médias da sociedade, as quais objetivam uma mobilidade social com os cursos de formação acadêmica sem dar muita importância aos cursos profissionalizantes. Tudo isso somado à realidade extremamente seletiva dos exames e provas que tornam dessa maneira as instituições antidemocráticas. Por isso é oportuno lembrar novamente a Romanelli:

[...] a contar de 1930, as relações entre a educação e o desenvolvimento, apesar dos imensos progressos alcançados, distinguiram-se por uma crescente distância entre as necessidades do segundo e a forma como se expandiu a primeira. Propusemo-nos então demonstrar que se processaram mudanças profundas nos dois aspectos e, no que tange especificamente à educação, procuramos mostrar que, a par do crescimento da demanda potencial, ocorria, e aceleradamente, um crescimento da demanda efetiva. Esse crescimento acabou por pressionar o sistema educacional existente, que sofreu, a partir de então, uma expansão jamais vista antes. Além disso, parece-nos, ficou mais ou menos claro que essa expansão, todavia, sofreu deficiências profundas. Quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro. Com isso, quer-nos parecer que conseguimos dar fundamentos à nossa hipótese de que, desde 1930, cresceu a defasagem existente entre educação e desenvolvimento no Brasil (ROMANELLI, 2003 p.127).

1.1.4.5 A escola, uma conversão necessária

A ênfase no enciclopedismo dos planos de ensino, paralela a uma avaliação extremamente exigente nos mostra uma educação acentuadamente seletiva e elitizante no país. Nesse sentido é válido lembrar novamente Romanelli sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” publicado em 1932:

O “Manifesto” elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”, inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais. “Pois, como diz o documento, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade”. Situa, portanto, a educação no processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo que define dialeticamente a relação entre aquela e este (ROMANELLI, 2003, p. 145).

Para o Manifesto, o objetivo último da educação é agir no contexto histórico em que se encontra imersa. Portanto, no momento de suas reivindicações, esse Manifesto representou uma ruptura de uma nova estrutura educacional contra um modelo de educação ultrapassado com uma base verbalista, onde a retórica tinha primazia sobre os saberes, uma concepção já retrógrada. Seria o capitalismo industrial se impondo contra uma economia de base agrícola. Portanto a escola, com sua educação, deveria estar atenta a essas transformações sociais para suas conversões necessárias.

Interessante atentarmos para o posicionamento de Anísio Teixeira (1994) que faz uma reflexão sobre a educação básica defendendo a ideia de uma escola voltada para a formação das camadas mais baixas da sociedade, ou seja, o que vigora em nossas instituições de ensino é a educação que segrega, voltada para a formação de intelectuais, privilegiando as camadas superiores da sociedade com um conhecimento escolástico. A preocupação do autor é a educação do trabalhador comum, sua qualificação e especialização técnica, bem como a formação dos pesquisadores, cientistas, sua formação teórica e de base tecnológica.

As atenções de Teixeira vão além da educação primária, este autor, com um espírito prático, defende a ação educacional, ou seja, a educação deve ser viabilizada pelo trabalho, e não apenas pela linguagem. A escola precisa mais que uma exposição oral ou reprodução verbal de concepções, fato que segundo o autor, domina a instituição de ensino primária, os níveis médios de ensino, ou seja, a escola secundária e em grande parte o ensino superior. Nesse sentido, a educação nas escolas, se coloca contra a experimentação e a ação pelo trabalho. Sua atuação consiste na luta por uma nova implantação política na educação, onde a escola primária pudesse estar capacitada para formar no estudante uma base teórica, mas, sobretudo para o trabalho. Defendia uma escola de tempo integral, mas não somente para a formação de letrados ou intelectuais, mas também um ensino prático, que profissionalizasse, contribuindo não somente para a tarefa de pensar, mas de fazer, de trabalhar e que também preparasse para o convívio e a participação social, formando cidadãos para as relações numa sociedade democrática.

Para isso tudo ser viabilizado, Teixeira acha insuficiente a atuação da escola de tempo parcial e com um ano de reduzidos dias letivos como ocorre no Brasil com suas escolas. Portanto, ele defende a escola de tempo integral com atividades práticas inseridas em seus programas de ensino. Uma instituição que valorizasse a formação para a vida real. Interessante também sua defesa da regionalização dos conteúdos das escolas, onde esta

instituição deveria estar enraizada no meio local, onde os professores da região pudessem dirigi-la e servi-la, relacionando-a a sua realidade local.

Anísio Teixeira foi um homem atuante, dirigiu a Instrução Pública do Distrito Federal de 1931 a 1935; trabalhou no direcionamento do ensino pré-escolar ao superior. Implantou a frequência e obrigatoriedade na educação, mostrando sua crença na escola como elemento fundamental de transformação social. Tinha como algo extremamente importante a formação do educador, onde defendia sua formação a nível superior, em um período em que a maioria dos professores da educação básica não tinha esse grau de instrução. O autor conclui que o ensino de “melhor qualidade” reservado às classes privilegiadas, na verdade, não chega a contribuir para a formação do “privilegiado”, pois em seus conteúdos se encontra também deteriorado.

No período da ditadura de Vargas, denominada de Estado Novo (1937-1945), o ministro Gustavo Capanema põe em prática outras propostas de educação entre 1942 e 1946 efetivadas por vários decretos-leis denominados *Leis Orgânicas do Ensino*. Deste modo, os cursos superiores são de novo reestruturados, onde o ginásio se constitui de quatro anos e o colegial de três anos, onde este último é dividido em curso clássico, enfatizando a formação em humanidades e o científico.

Segundo Aranha (2002, p. 202), a legislação do ensino secundário, em seu artigo 1º, especifica que as finalidades desse ensino são “formar a personalidade integral dos adolescentes”, “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, “dar preparação intelectual que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” e, ainda, segundo o artigo 25, “formar as individualidades condutoras”. Como argumenta Evangelista resgatando Durkheim:

A discussão relativa à predominância no ensino secundário seja das letras, seja das ciências, oposição destituída de sentido, não toca no problema fundamental desse ensino. O pensamento durkheimiano, ao voltar-se para a explicitação da dimensão social da educação, se orienta para a busca da dimensão educativa do ensino primário e secundário, a amplitude de seu alcance, que não diz respeito ao objetivo utilitário de preparar para as atividades industriais e comerciais, mas tem como fim último a vida moral. Isso define a sua natureza fundamentalmente articuladora da cidadania e moral republicana, formadora e sustentáculo de uma sociedade civil forte, compatível com o significado cultural e político da França de então na Europa e no mundo (EVANGELISTA, 1997, pp. 33).

Romanelli lembra que: “Em síntese, a julgar pelo texto da lei, o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças”. Na

realidade, excetuando o item *b*, que fazia parte de um objetivo inédito e bem peculiar do contexto histórico do momento, a lei apenas reforçava a antiga tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático das instituições, conclui a autora (ARANHA, 2002, p. 202).

Nesse sentido vale destacar a participação de Paulo Freire (1987) na educação brasileira, onde nos alerta para um sistema educacional onde a pedagogia do dominante é baseada em uma educação “bancária” focada sobretudo no processo narrativo, fazendo do aluno um depósito de informações, sem contextualizar com sua realidade e muito menos sem desenvolver no corpo discente uma autonomia. Essa narração é baseada numa memorização mecânica do conteúdo narrado. Em substituição ao ato de comunicar-se, o professor faz “comunicados e depósitos”, onde os alunos são vistos como elementos que recebem passivamente as informações, memorizam e repetem. Daí a concepção bancária da educação, encarando os alunos como meros depósitos dessas informações para depois arquivá-las.

No período de 20 anos do regime militar a educação brasileira, entre outros setores sociais, sofreu danos profundos através dos desmandos e pela arbitrariedade das ações dos militares tendo como uma de suas consequências a ausência do Estado de direito. Um fato que deve ser lembrado é que num contexto de ditadura militar, Bourdieu teve pouca recepção, pois sua teoria era vista como antirrevolucionária, onde ao conceber o *habitus* pela origem social, este autor “não dava espaço” para a autonomia da ação individual nesse contexto.

Nessa época, havia uma inclinação tecnicista em educação que tinha como resultado a tentativa de implantar na escola os mesmos moldes do mundo empresarial, onde a racionalização, característica do sistema capitalista, seria sua essência. Portanto, a ideologia baseada nessa teoria vai tentar adaptar a educação escolar aos interesses da sociedade da técnica e da indústria. Ou seja, se fazia necessário encarar a educação como uma ferramenta para o *capital humano*, que possibilitasse o crescimento econômico e conseqüentemente inserisse o Brasil nas exigências do capitalismo internacional. Nesse sentido alerta Silva:

O capitalismo tudo converte a sua imagem e semelhança. Assim, a educação, longe de estar fora da lógica da organização e da reprodução social, está, ela mesma, no interior desse processo, mesmo que sua dinâmica específica pareça autônoma. Nas denominadas políticas de formação, a educação constitui a questão social, ainda que se deposite nela a esperança de que assegure instrumentos eficazes para minimizar a fragilidade de sobrevivência dos grupos humanos na divisão social da sociedade salarial. Ela acompanha todos os momentos mais importantes da socialização, e especialmente os momentos de preparação do lugar a ser ocupado socialmente pelas camadas sociais (SILVA, 2014, p.84).

Maio de 1968 é marcado pelo movimento estudantil que tem início na Universidade de Nanterre, em Paris, como consequência em parte da crise do sistema educacional. Foi um movimento espontâneo e anárquico, reivindicador de mais democracia, caracterizado em seu início como uma crítica ao sistema de exames, mas também como uma reação ao castigo imposto a alguns alunos e depois como protesto contra a separação da ala feminina, o que leva-nos a percebê-lo com clareza como uma reivindicação da liberdade sexual e a crítica aos valores morais da burguesia.

Os operários acabam reforçando o movimento através de seu apoio, onde os sindicatos também deflagram uma greve geral paralisando toda a França. Esse movimento teve reflexos inclusive no Brasil, revelando desta maneira consequências não previstas.

Os movimentos estudantis de 1968 ocorridos na França tiveram reflexos em vários países: Brasil, República Tcheca, Estados Unidos, México, entre outros. Além de exigir diversas mudanças no campo social, estes movimentos estudantis exigiam uma transformação na vida escolar. Pela primeira vez na história se exigia uma mudança na educação a partir também dos estudantes. Geralmente, as exigências estudantis em relação à educação consistiam em uma democratização da escola, uma igualdade entre o mestre e o estudante, assim como a eliminação definitiva dos castigos corporais impostos aos estudantes, vistos como algo inconcebível.

1.1.4.6 As crises paradigmáticas do século XX e suas novas tendências...

Adorno e Horkheimer são dois autores de meados do século XX que vão delinear o que se passou com o início da modernidade. Pertencentes a Escola de Frankfurt (1985), para eles a Ilustração no início do período moderno não atingiu os objetivos que almejava, seu potencial emancipador não se disseminou. A Ilustração se apresentou como um pensamento que além de se colocar como modelo de progresso material objetivava fazer a humanidade melhor. Porém, isso não foi atingido, pois estamos em um mundo onde há menos moralidade que no século XIX, segundo os autores.

Para eles, a razão perdeu seu potencial crítico e a Ilustração converteu a razão em uma deusa mitológica, tão mitológica quanto à fé. Pois o único caminho seria a ciência, e o que não é ciência se despreza. Ela se converteu em um pensamento de caráter totalitário.

Giddens (1991) pondera afirmando que não se acabou a ideia de progresso. Afirmar que se atingiu o fim da modernidade é afirmar que chegamos ao fim do progresso. A ideia de

progresso continua, porém o progresso não é linear, mais do que progresso linear temos que falar de descontinuidade da história. Há períodos de avanços e retrocessos, uma mescla de segurança e instabilidade. Mas o mundo vai avançando de forma descontínua, não linear. Porém, a ideia de progresso permanece até a Segunda Guerra Mundial, é quando aparecem as crises, a falta de confiança no progresso como condutor da moralidade da espécie, e que poderá conduzir ao fim desta.

Vamos ter na terceira Revolução Industrial, no que concerne ao aspecto econômico, a partir da segunda metade do século XX, a sociedade da informação e da tecnologia, e no que concerne aos Estados, não vamos ter mais uma identidade nacional, mas uma diversidade cultural. No que se convencionou chamar de 3ª Revolução Industrial, o processo de industrialização estará vinculado às novas tecnologias da informação.

A 1ª Revolução Industrial vai se dá na Inglaterra, no final do século XVIII e todo o século XIX, a indústria têxtil e de metalurgia predominam nesse período. Na 2ª Revolução Industrial, vamos ter os EUA como cenário. Do final do século XIX até a primeira metade do século XX a economia estará vinculada fundamentalmente ao desenvolvimento da eletricidade e ao petróleo. Nesse período são criadas grandes multinacionais. Por fim na 3ª Revolução Industrial que ocorre também nos EUA, mas vai se estender pela Europa e Ásia a partir da segunda metade do século XX até nossos dias. Esse período foi denominado por Bell (1976) como pós-industrial, que tem início nos anos 70, e caracteriza-se também pelo destaque do setor de serviços que passa a ter um papel central na atividade econômica. Para Bell o conhecimento passa a ser uma das bases fundamentais para a viabilização do desenvolvimento econômico em nossos dias.

A partir da década de 80 do século XX passamos a falar da Sociedade da Informação ou do conhecimento, pois as novas tecnologias da informação passam a ser o centro de gravidade por onde orbita o conhecimento. Castells as denominará de sociedade em rede (1999). A maior parte dos empregos estão no setor da informação e de serviços. Nos anos 90 aparecem os computadores pessoais, contribuindo para cristalizar a ideia de uma sociedade em rede no fim do século XX.

Estas novas tecnologias são o centro das atividades econômicas. Estamos diante de um tipo de economia conhecida como economia digital. O digital se converte na força centrífuga da atividade econômica. Devido ao intercâmbio digital, as informações se transmitem pelas “autopistas” da informação. As mercadorias são trocadas em um novo espaço, o ciberespaço, o espaço digital.

Esta nova economia digital nos impõe os chamados mercados globalizados. Significa que o intercâmbio de mercadorias são produzidos em tempo real e em escala planetária. A economia é uma economia globalizada, que tudo tenta uniformizar. Desta forma se estamos numa economia globalizada, não estamos mais nos Estados Nacionais e sim em estados multinacionais ou multiculturais. Isto supõe a eliminação de fronteiras, não só econômicas, mas culturais.

A globalização ou mundialização dos mercados não implica a desapareição das desigualdades, mas a sua multiplicação de forma acentuada. Agora são muito mais acentuadas as diferenças entre os países mais ricos e os mais pobres. Mas isto não ocorre só entre os Estados, ocorre também no interior destes, onde há um crescimento das diferenças sociais e consequentemente um aumento da exclusão social.

Bertrand Russell (1977) tem um peso importante como pensador. Para ele, a nova ordem mundial, que se constitui num mundo cada vez mais interconectado e interdependente (globalizado) requer da educação uma adaptação à nova realidade, ou seja, uma educação global.

Organismos internacionais como a UNESCO pretendem uma relativa padronização no campo educacional entre os países. Em consonância com esse contexto Silva afirma concernente à discriminação no domínio do ensino:

É possível falar de uma certa fragilidade da “*Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l’enseignement*”, adotada em 14 de dezembro de 1960, vigente desde 22 de maio de 1962, cujo protocolo entra em vigor em 1968. As lacunas no tempo podem sugerir impasse de implementação ou de adesões a esta Convenção. É possível também especular que não se deu a esta convenção a mesma força política de outras. Ela não objetiva apenas declarar aspirações universais, ela propõe-se a adotar medidas que promovam a igualdade de oportunidade e de tratamento no ensino. A rigor ela se inscreve no quadro dos mesmos princípios fundamentais de todas as formulações das Nações Unidas sobre os direitos humanos; de modo particular, no entanto, ela inspira-se em dois princípios fundamentais e distintos que figuram nos atos constitutivos da ONU e na declaração universal dos direitos do homem: *a proscricção de todas as formas de discriminação e a promoção do direito à educação para todos*. (SILVA, 2010, p. 100).

Assim, a nossa educação brasileira, segundo Romanelli, pertence a uma realidade complexa, e nesse contexto deveria ser concebida. Pois do ponto de vista teórico, ela se constitui um conceito bastante espinhoso, já que está imersa em um cenário “profundamente marcado por desníveis” e assim deveria ser encarada. “A ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”, (ROMANELLI, 2003).

1.2 UM ITINERÁRIO PELA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1.2.1 O nascimento da sociologia da educação como campo do conhecimento

A sociologia da educação vai se definindo aproximadamente nas três últimas décadas do século XIX, ou seja, a partir da década de 1870. Pois seu foco era investigar a função da educação. Durkheim foi um de seus precursores e sistematizadores.

A sociologia da educação interessa-se pelos processos sociais que envolvem a educação, em outras palavras, as relações sociais que permeiam o desenvolvimento e formação do indivíduo são objetos de suas abordagens. Ela busca compreender a educação no contexto de uma sociedade. Durkheim é considerado seu fundador, pois este sociólogo foi o primeiro a abordá-la de maneira sistematizada.

Ao findar o século XIX, a educação vai assumir um caráter social. Nesse contexto ela passa a despertar interesse enquanto objeto de estudo. E é a partir daí que começa a esboçar-se uma sociologia da educação, antes mesmo de Durkheim, através de Comte, pois para este sociólogo, o fenômeno educativo estava intrinsecamente ligado à sociedade, será este autor que abordará de forma implícita a sociologia dentro do âmbito da educação (1978). Porém, com Durkheim a sociologia surgirá de forma explícita dentro do âmbito educacional (1967). Como afirma Silva:

Hoje, a sociologia contemporânea tem a educação como campo privilegiado de pesquisa e intervenção do sociólogo sobre fenômenos, processos e fatos educacionais, onde os campos especializados tem várias tendências em desenvolvimento, mas o foco dominante ainda é sobre a instituição escolar. Tais tendências expressam várias formas de atuação e de institucionalização da sociologia: expressam-se, também nas diversas formas de abordagem do fenômeno escola ou dos fatos escolares (SILVA, 2002, p. 100).

Interessante destacar a postura antagônica de Rosseau com relação a Durkheim. Pois para o filósofo, no ato de educar, ou seja, durante o processo de aprendizagem, o centro das atenções deve ser o aluno, pois a educação seria apenas a liberação das qualidades naturais do indivíduo. O professor não representa uma autoridade que impõe, sua presença é apenas para participar minimamente do processo de aquisição do conhecimento por parte do aluno. Percebemos desta forma que Rosseau não ver no ato de educar a imposição de valores sociais. Sua ênfase no indivíduo permite com que este aja livremente através de suas qualidades inatas, que seguirão seu curso natural, pois do contrário seria desviar sua natureza humana. A liberdade no processo de aprendizagem seria fundamental para este autor (ROSSEAU, 1999).

Durkheim, diversamente, não acredita nessa essência benévola inata do ser humano. A bondade como valor é construída pela sociedade e perpassada pela escola por meio da educação. O ser humano não tem uma natureza boa, ele é antissocial e amoral. Segundo este autor, o objetivo da educação é a socialização do indivíduo com a inoculação dos valores sociais. Defende uma pedagogia magistrocêntrica, de dominação por parte do professor, este sendo um protagonista em relação ao aluno. O professor deve assumir total controle do processo educativo, impondo-o ao aluno (DURDHEIM, 1967).

1.2.2 A sociologia da educação e suas correntes, uma primeira fase

Inicialmente a sociologia da educação se desenvolve em três correntes principais: a) **Positivismo**, com Augusto Comte, seguido imediatamente por Emile Durkheim. Para eles, a educação é encarada como um instrumento que contribui para o bom funcionamento da ordem social. Essa corrente explica a evolução das sociedades desde as mais simples até as mais complexas. Onde teríamos uma passagem da consciência coletiva das primeiras sociedades ao individualismo das sociedades modernas. Individualismo este que representa um problema. A busca de uma consciência coletiva estaria depositada na educação. A felicidade e a realização só podem ser efetivadas no âmbito individual se o indivíduo conseguir adequar-se à ordem social; b) **Marxismo**, com Karl Marx, sendo seu principal expoente. Resumidamente, explicava a sociedade pelo modo como essa produzia a sua existência material. As ideias geradas nessa sociedade seriam consequência de seu modo de produção econômico. Essa corrente se apresenta também como uma crítica ao pensamento de Durkheim. Pois para ela, comportamentos individuais são determinados por essa realidade material. O ser humano se realiza pelo trabalho no interior das indústrias, e esse trabalho dará lugar a determinadas relações de produção e relações sociais. O produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao empresário. Há, portanto um sistema de dominação (exploração). Como efeito dessa realidade, um conceito bastante presente nesta corrente é o de alienação, onde o trabalho não é para o trabalhador e sim para o proprietário da indústria. Dando origem a duas classes sociais: a classe trabalhadora, que representa a força de trabalho, e a burguesia, controladora dos meios de produção. Estas forças, no sistema capitalista, estão sempre em conflito, onde a classe mais forte, a burguesia, impõe seus valores enquanto classe hegemônica.

Interessante a percepção de Marmoz nas análises de Silva sobre a pauperização como processo histórico-estrutural, sobre a conexão entre a educação e a pauperização. Pois para

Marmoz, essa intersecção está na participação da primeira no processo de desenvolvimento da produtividade do trabalho e a fuga dos benefícios dessa participação. Ou seja, a educação colabora para a produtividade através dos seus trabalhadores qualificados que ao mesmo tempo não recebem os benefícios à altura dessa qualificação. Neste ponto reside a pauperização, onde esta retroalimenta a produtividade. Como enfatiza Silva: “Meios de produção são conhecimentos materializados, de seu nível depende o nível de conhecimentos integrados ao processo produtivo e as relações entre os meios de produção empregados e o número de trabalhadores” (SILVA, 2014, p. 74).

Segundo Marx, a educação é um meio auxiliar que pode possibilitar uma certa consciência de classe num processo de mudança social, mas o mais importante é a mudança do modo de produção e não as ideias. Portanto, a escola se converte em um instrumento de auxílio na mudança social. Porém, Marx vai dar ênfase ao sistema econômico como meio de mudança social. A escola, para ele, sofre o controle do Estado que por sua vez defende os interesses da burguesia numa sociedade capitalista.

A escola, de acordo com Marx, deve atuar em três dimensões. Dando origem ao que se chama de homem polivalente. Estas três dimensões são: a dimensão intelectual (constantes das grades curriculares como conteúdos ideológicos, geografia, história, etc.), o desenvolvimento físico (educação física para desempenhar as funções do trabalho) e tudo que tem a ver com o saber científico (educação tecnológica) para conhecer os avanços científicos e técnicos da época e aprender a fazer uso da ciência para ser trabalhador da indústria de forma mais eficiente. É uma busca de um ser humano mais integral, sem a visão do especialista. O que o marxismo pretende é romper a dicotomia entre teoria e prática, pois estas têm que se unir. Sua ideia de educação é integrá-la com o trabalho. O ser humano será mais completo se receber uma formação de caráter polivalente, completo, que favoreça a transição para uma sociedade mais justa de acordo com ele.

No marxismo encontramos o conceito de mais-valia, que gerará a alienação do trabalhador, pois o lucro, que representa o excedente que o trabalhador produz para o empresário, não mais lhe pertence; c) **Culturalismo**, representado por Max Weber, concordava em parte com Marx em relação a uma sociedade moderna conflitante, mas para explicar o funcionamento dessa sociedade não devemos recorrer exclusivamente ao aspecto econômico, mas ao cultural também. A cultura segundo, Max Weber (1991), vai influir na sociedade de forma bem determinante, pois para ele o capitalismo vai se desenvolver mais facilmente nos Estados onde a religião protestante se faz presente, pois as características do

catolicismo, que defende uma abstinência financeira, a humildade, a pobreza material em detrimento da riqueza espiritual, não a identifica com o sistema capitalista. O cumprimento do dever é uma das características da religião protestante bem como os sinais de triunfo econômico também são prova da presença de Deus na vida dos indivíduos, segundo os princípios do protestantismo. Portanto, para Weber (2001), esses países estão mais preparados para o capitalismo devido a sua cultura, seus valores, que incidem em sua vida social tanto quanto o econômico.

Para a corrente marxista a sociedade era a luta de classes pelo poder econômico, para o culturalismo, no entanto, a sociedade é a luta dos grupos sociais não só pelo poder econômico, mas também pelo poder cultural, pela imposição das ideias dos diferentes grupos que constituem a sociedade. Conforme Silva (2002), Bourdieu relembra Max Weber quando resgata suas referências aos bens culturais, relacionando-os às formas de controle, bem como na constituição do capital cultural, essência da formação dos indivíduos. Suas ideias revelam que as desigualdades no desempenho dos estudantes em seus percursos escolares não devem ser atribuídas ao próprio aluno e sim fora dos “muros” das instituições de ensino, nas desigualdades sociais, onde estas constituirão o que ele chama de capital cultural. Mas para esse capital cultural ser desenvolvido devemos ter a participação estreita da família, essencial nesse processo. Porém, famílias com origem social nas camadas mais baixas da sociedade terão um baixo capital cultural, há que se reformular o espaço dessa família na estrutura social para o bom desempenho das crianças e jovens.

Segundo Weber, a escola vem a ser uma instituição a serviço do controle do poder ideológico e cultural. Para ele, as instituições de controle ideológico são três: a família, a escola e a igreja, que são as transmissoras de valores, de ideias. Para isso, os sujeitos que obedecem têm que estar convencidos das razões dessa obediência. O exercício do poder de uma instituição tem que estar legitimado. Não deve haver uma imposição do poder pela força, mas pelo convencimento, para que a obediência se dê pacificamente pela persuasão, segundo o autor (2005).

Para Weber (2004), como a educação se relaciona com a dominação pelo controle cultural, conforme as formas de dominação, haverá formas de educação correspondente. Segundo Weber há três tipos de dominação: a carismática, que vai legitimar a autoridade são as características da personalidade. Se exerce o poder pela personalidade e se obedece também pela personalidade. Está presente nos líderes religiosos e políticos. Consiste no desenvolvimento das qualidades pessoais de cada um; a tradicional baseada na tradição, o

passado, os costumes, são levados em consideração para legitimar a autoridade, deve haver obediência, como por exemplo, as monarquias; a legal, onde a obediência vem através da lei. As sociedades modernas se legitimam amparadas na lei. A educação especializada é um modo de dominação legal e racional. Pretende instruir o especialista num novo modelo social, técnico e científico. Seu objetivo é formar especialistas. Consiste na transmissão de conteúdos especializados. Assim como em Durkheim, Weber acredita que em cada momento histórico há um sistema educativo, a diferença está na dominação. Para Weber, os modelos sociais significam luta pelo controle do modelo educativo, já para Durkheim, pelas necessidades próprias do modelo social de preservação dos valores da coletividade.

1.2.3 A sociologia da educação, uma segunda fase

Numa segunda fase da sociologia da educação seu foco vai se dar na questão social, onde teremos correntes favoráveis e críticas à educação em relação à igualdade de oportunidades. Surgindo então três correntes principais, sendo:

a) O **Funcionalismo** (com influências do positivismo) onde o desenvolvimento econômico, para esta corrente, estará estritamente ligado à educação, e dependerá desta, tendo a escola como promotora da igualdade de oportunidades. É uma corrente do pensamento sociológico que procede do positivismo a partir da década de 1950, nos Estados Unidos. Seu representante mais importante é Parson (1974). Se dá durante a Guerra Fria, onde os EUA e a URSS tentam controlar o poder econômico, político e ideológico. O funcionalismo tem dois pontos de vista: o econômico e o social.

Para o ponto de vista econômico, não é apenas o capital e o trabalho que são importantes, mas os recursos humanos também, ou seja, a formação do pessoal, o que se chama de capital humano, conhecida como Teoria do Capital Humano (TCH). Com isto, Parsons pretende dizer que se um país que realmente pretenda ter um forte desenvolvimento humano e conseqüentemente um forte desenvolvimento econômico, ele tem que investir em educação. O conhecimento se converte em investimento e não em gasto, supondo que os Estados se interessam em investir, pois vão ter retorno a longo prazo. Essa corrente corresponde à expansão das instituições educacionais. A escola tem que transmitir conhecimento para estes recursos humanos. Contribuindo desta forma para o crescimento econômico, numa visão otimista das instituições educacionais.

Alguns autores denominados de Reprodutivistas como Bourdieu, Passeron (1975), Althusser (1985), Gintis, Bowles (1976) e Collins (1979) encaram o sistema educacional como um instrumento de reprodução de classes sociais, não oferecendo uma possibilidade efetiva de mudança nas estruturas sociais. Segundo Silva (2014), uma questão que tem suscitado frequentes debates é se a educação traz contribuições significativas para o sistema produtivo. Para a socióloga “parte do debate sobre o processo de valorização do capital, do salário, e da produtividade do trabalho alarga essa problemática” (SILVA, 2014, p.81). Há uma inclinação para a abordagem na qual a educação atua nas diferenças individuais as quais vão refletir na diferenciação salarial e educacional levando-se as escolhas racionais dos indivíduos apesar de toda uma determinação das estruturas sociais. Nas análises da socióloga sobre a pauperização como processo histórico-estrutural em Louis Marmoz, este pesquisador aceita o fato de a educação atuar sobre características individuais com reflexo na renda e salário, porém a ação individual é limitada ou até insuficiente para possibilitar alguma interferência sobre tais rendimentos. Em que pese uma aparente relação estreita sobre educação e salário há uma questão que se coloca: É uma boa educação que produz como resultado uma boa renda ou essa boa renda se deve a outros fatores que a educação talvez camufle? Marmoz concorda em parte com a influência da educação, porém ela parece contribuir com apenas uma pequena parcela do retorno salarial, segundo a socióloga.

Pertencentes ao conjunto teórico neomarxista, que une pressupostos marxistas com outros referenciais, Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis realizam grande contribuição para a sociologia da educação.

Do ponto de vista social a escola se converte em uma instituição de caráter meritocrático (o poder dos diplomas, ‘méritos’). No funcionalismo há distintas posições sociais, a sociedade está hierarquizada e tem que depender dos méritos individuais. Se temos acesso à educação teremos as mesmas oportunidades. A escola tem que contribuir para a coesão social com a igualdade de oportunidades, e assim a sociedade será mais justa. Por um lado, para o funcionalismo, a escola oferece um desenvolvimento econômico e por outro um desenvolvimento social.

As instituições de ensino, nesse contexto apresentam algumas funções fundamentais, ou seja, educar a criança para tornar-se mais independente da família. A escola infantil é um prolongamento da família, por isso os professores são em sua maioria do sexo feminino, onde realizam a função de mãe. É uma separação que se dá de maneira gradativa; educá-las para assumir valores de caráter universalista. Sua função fundamental é transmitir os valores da

sociedade, um conjunto de valores comuns à coletividade, como já dizia Durkheim; classificar os sujeitos diferenciando-os segundo o rendimento acadêmico, preparando-os para uma hierarquização social através das qualificações (meritocracia). Qualificar é transmitir conhecimentos para ocupar determinados lugares no interior do sistema social, especializando-o.

Como se pode notar, o funcionalismo apresenta um modelo social e educativo bastante otimista. No final da década 1960 surgirão algumas correntes críticas com respeito à implantação funcionalista americana. Entre essas correntes vamos ter o credencialismo, que procede suas análises do culturalismo de Weber, e as teorias da reprodução social, que têm sua origem no marxismo.

Do lado oposto da corrente funcionalista e se pondo contra a sua dominação após a Segunda Guerra Mundial, aparecem correntes de perfil microsociológico, acentuando a ação individual no contexto da organização da sociedade e dentro desse mesmo contexto, surgem também correntes de caráter macrosocial, acentuando a atuação das estruturas sociais como determinantes na formação dos indivíduos e grupos sociais. Essas correntes radicalizaram contra o funcionalismo estabelecido e a Teoria do Capital Humano, onde para esta última, o investimento em educação representaria desenvolvimento econômico e redução sensível das desigualdades sociais. A perspectiva liberal, fundamentada nos princípios da TCH (Teoria do Capital Humano), tinha nas instituições de ensino um instrumento que contribuiria para o econômico e conseqüentemente reduziria as desigualdades sociais. Porém, contrariamente a essa crença, Bourdieu e Boudon, na década de 1970, por razões diferentes, tinham uma visão contrária a essa teoria.

Através das estatísticas de órgãos como o *IBGE* e *IPEA* (1998), podemos ter uma ideia do papel das escolas nas desigualdades sociais aqui no Brasil. O que se percebe é que o crescimento das matrículas não veio acompanhado de uma redução das desigualdades sociais (*PNADs*, 2001). Esses resultados descredenciam a visão otimista da Teoria do Capital Humano ante às escolas.

O investimento na expansão das instituições de ensino e conseqüentemente no número de matrículas foi um dos objetivos do governo brasileiro nas últimas décadas na tentativa de reduzir as desigualdades. Interessante a ideologia implícita da TCH. Pois esta ao relacionar educação e crescimento econômico como eliminação das desigualdades sociais acaba imputando aos pobres a culpa de sua pobreza, pois ter mais educação ou menos educação teria reflexo em sua posição socioprofissional. A TCH mascara as principais causas das

desigualdades, onde o setor econômico deveria ofertar um bom número de empregos para atender a demanda; a sociedade deve equalizar as chances reduzindo sua forte tendência à estratificação; o Estado deve possibilitar o acesso universal a todos os níveis do sistema educacional, seja no ensino fundamental, no ensino médio e no superior.

No período posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve um grande crescimento de pesquisas empíricas, sobretudo quantitativas, sobre fenômenos educacionais. Essas pesquisas envolviam frequentemente a expansão do acesso ao ensino e as disparidades escolares. Caracterizava-se pelo cálculo do percentual de escolarização de acordo com a origem social e econômica dos estudantes, sempre relacionando esses dados à trajetória escolar do indivíduo, sem abrir mão do sexo, faixa etária, moradia, ocupação e grau de escolaridade dos progenitores, característica familiar como tamanho entre outros fatores. Os debates acadêmicos ocuparam boa parte das pesquisas em educação, suscitados por essas correntes supracitadas.

b) O **Credencialismo** (com influências do culturalismo) representa uma crítica de caráter cultural ao funcionalismo. Seu representante mais importante é Collins (1979), que tem três teses fundamentais; ele defende a ideia de que a escola oferece credenciais fundamentais (títulos) que não são sinal nem consequência de conhecimento, mas indicam o pertencimento de sujeitos a diferentes grupos sociais ou de *status*. Passamos por uma série de exames que nos fazem pertencer a um determinado grupo social. A escola não transmite conhecimentos, mas formas de vida segregacionistas. Os sistemas educativos surgem da luta pelo poder dos grupos sociais. Os títulos somente indicam essa luta, e não conhecimento; tudo o que se aprende é para o posto de trabalho segundo o ponto de vista do credencialismo. Para o empregador não interessa o trabalhador por seus conhecimentos intelectuais, mas fundamentalmente por seus conhecimentos especializados, por determinados comportamentos adotados, formas de vida; a escola não oferece igualdade de oportunidades, mas ao contrário, há desigualdade social e a escola contribui para isto. O sistema educativo é desigual, assim como são desiguais os grupos sociais.

c) A **Teoria da Reprodução** (com influências do marxismo) tece uma crítica à visão otimista da corrente funcionalista sobre as instituições educacionais, pois para essa teoria, as escolas não promovem a igualdade de oportunidades, mas, pelo contrário, reproduzem a desigualdade social. Essa corrente tem duas vertentes importantes, a teoria da correspondência, representada por dois autores: Bowles e Gintis (1976). Caracteriza-se pela correspondência entre a escola e a estrutura econômica da sociedade, baseada na divisão de

classes. Reproduz exatamente o sistema de classes. Há uma hierarquização de posições sociais; o sistema educativo expropria o conhecimento dos alunos, como o empresário o expropria do trabalhador. Os professores são os detentores do controle, a autoridade máxima; a escola nos prepara para uma adaptação ao sistema produtivo, para que sejamos trabalhadores bons e disciplinados. A disciplina é a mesma que vamos desenvolver como trabalhadores (horário, espaço, ordem, obediência,...). A escola nos prepara para o sistema de trabalho segundo os valores da classe dominante; a teoria dos códigos linguísticos, representada principalmente por Bernstein (1990). A escola vai se converter em uma reprodutora da desigualdade desde o âmbito cultural, onde a linguagem vai ter um papel fundamental. Esta teoria se baseia na linguagem da família. Segundo a nossa classe social, utilizamos dois códigos linguísticos diferentes: um código elaborado, usado pela classe privilegiada. É uma linguagem com frases complexas, vocabulário amplo, uma sintaxe bem elaborada, pensamento bem formado e abstrato, capaz de vincular-se à abstração, aos princípios lógicos do raciocínio. E por outro lado o código restringido, usado pelas camadas populares, caracterizado por uma sintaxe mal elaborada, pouco vocabulário, falta de coerência na maneira de raciocinar e expor os pensamentos, e um desenvolvimento do pensamento mais voltado para o concreto.

O código das escolas pertence à classe dominante e as crianças das classes populares não entenderão esta linguagem e isto terá como consequência o fracasso escolar. Como explica Silva:

A educação na sociedade capitalista sofre as determinações da produção e da reprodução social. As desigualdades de acesso à escolarização e aos níveis mais avançados de ensino são tão fortes ao ponto de considerar-se que a educação “é o lugar por excelência da desigualdade, o domínio onde as riquezas são menos igualmente repartidas”. Na França republicana, democrática, 0,8% dos filhos de assalariados agrícolas tem acesso à universidade, contra 56% dos filhos das camadas superiores. A desigualdade na educação tem tendência a reproduzir-se no mesmo nível. “A pobreza na educação parece ser uma característica dos grupos pobres; os chefes de família pobre têm um nível de educação pouco elevado e seus filhos seguem o mesmo caminho”. Inúmeros problemas do que se chama de inadaptação escolar são provenientes de determinantes econômicos e sociais do âmbito da produção e reprodução social. (SILVA, 2014, p. 77).

Bernstein (1990) faz uma crítica às pedagogias modernas, que contribuem para a manutenção das desigualdades, já que as classes baixas na escala social não estão acostumadas a uma linguagem mais sofisticada e que atenda as necessidades de uma sociedade complexa. Essa dimensão da educação vai ser detalhadamente tratada por Bourdieu, na década de 1960. Pois foi este sociólogo que sintetizou, de forma mais clara, o

caráter social da educação, desenvolvendo uma originalidade em sua teoria a partir da sociologia clássica (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Sendo assim, o aspecto integrador da educação é influência de Durkheim. A reprodução dos valores da classe dominante ele aproveita de Marx. Já de Weber, a influência se dá na concepção de autonomia relativa do campo educacional, significando a irredutibilidade relativa do mesmo às estruturas sociais de classe.

Importante destacar a existência de uma vertente denominada de sociologia interpretativa ou interacionista. Esta sociologia se ocupa em estudar a sociedade como uma construção social, cujas relações humanas serão de fundamental importância na influência dos significados subjetivos construídos pelos indivíduos bem como as interpretações pessoais desses indivíduos obtidas dessas relações interpessoais. Para o interacionismo simbólico o sujeito constrói e interpreta a realidade social, bem como leva em consideração a importância das relações para a construção da sociedade. O fundamental para o interacionismo é o papel do sujeito que se converte em elemento fundamental para explicar a realidade social. Constrói a realidade social permeada de símbolos e lhe dá sentido, sendo desta forma uma sociedade como realidade subjetiva (BERGER; LUCKMANN, 1983).

Enquanto as teorias sociológicas anteriores se ocupavam de ver as relações entre a sociedade e a escola (numa dimensão macrosociológica da educação), essa outra corrente da sociologia da educação se interessa pelo que se passa dentro da escola, as relações dentro dessa instituição (uma abordagem microsociológica da educação). Ela é constituída por duas teorias fundamentais, o currículo, é o que se transmite na escola e como se transmite através das disciplinas; seu representante mais importante é Young (APPLE, 2006), que afirmava haver um currículo explícito, mais claro, e por outro lado um currículo oculto que transmitia uma série de valores implicitamente; a teoria da resistência, de Willis (1977), onde afirmava que apesar da existência da desigualdade, os sujeitos podem resistir e produzir culturas alternativas à cultura dominante da classe hegemônica. Willis escreveu um livro intitulado *Aprendendo a ser trabalhador (1977)*, no qual narra como um grupo de alunos planeja resistir à cultura dominante da sociedade de classes.

Portanto, a sociologia da educação vai ser inicialmente funcionalista, depois aparece uma crítica ao funcionalismo, enquanto que essa corrente interacionista se preocupa por uma microsociologia que se interessa em estudar o que se passa dentro das escolas (currículo) e como os sujeitos podem resistir à cultura social dentro das instituições de ensino escolar.

Importante destacar que o trio Merton, Lazarsfeld (In COHN, 1977) e Parsons (1974) constituiu a sociologia norte-americana após a Segunda Grande Guerra. Essa sociologia vai ser encarada como um paradigma a ser seguido. Esse triunvirato funcionalista vai dominar a sociologia americana durante as décadas de 1940 e 1950, até ser questionada pelas teorias críticas. Interessante lembrar que Lazarsfeld foi amigo e colaborador de R. Boudon, onde vai inspirar a gênese do chamado individualismo metodológico, que veremos mais adiante.

CAPÍTULO 2 ESTRUTURALISMO E INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES MODERNAS SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

2.1 AS DESCOBERTAS MAIS RELEVANTES DAS PESQUISAS DE PIERRE BOURDIEU E RAYMOND BOUDON EM SOCIOLOGIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Nesta sessão propusemos uma discussão sobre a sociologia da educação e seus conceitos em Pierre Bourdieu e Raymond Boudon, ou seja, tentar apresentar o foco da educação na desigualdade social, como se dá o processo de reprodução nessa desigualdade social para a visão estruturalista de Bourdieu, levando-se em consideração o capital; a constituição do conceito de *habitus* e de *campus* e o papel da ação pedagógica para a reprodução dessas desigualdades.

Ainda nesta sessão discutimos a proposta metodológica e teórica de Boudon, baseada na teoria da escolha racional, a noção de razões subjetivas e a reflexão do fato social como consequência do comportamento dos indivíduos bem como o efeito perverso da ordem social. Para isso apoiamos-nos nas pesquisas desses dois sociólogos da educação, lançando mão também de outras pesquisas correlatas que envolvam outras vertentes da sociologia da educação, pois manter contato com dados estatísticos específicos nos ajudaram no desenvolvimento de conceitos que possam ser utilizados em uma pesquisa comparativa. Entendemos que existem autores acessíveis que não podem ser dispensados, e, a partir deles se chegar a uma compreensão das teorias aqui propostas. Conforme nos lembra Silva:

Para além do debate acerca das desigualdades educacionais, o confronto entre Bourdieu e Boudon, entre holismo e individualismo, ilustra discordância profunda sobre teorias de mudança social no plano mais amplo que divide o universalismo das abordagens holistas e o particularismo do individualismo metodológico. A legitimidade das teorias gerais e das microabordagens sempre são postas em dúvida quando o que está em causa são as razões e o sentido das mudanças, porque elas também revelam as formas de perpetuação da sociedade; sobre elas a perspectiva sociológica apresenta ainda, dimensões surpreendentes (SILVA. 2002, p. 86).

A origem familiar tem influência na formação recebida pelos estudantes? A formação nos diferentes níveis de ensino é influenciada pela passagem desses estudantes nas escolas públicas ou particulares de educação básica? Existem outros dados que possam ser significativos para uma leitura mais profunda dessa realidade?

Na tentativa de respondê-las nos lançamos em análises que envolveram teorias que defendem a ideia da *reprodução social* por parte das instituições de ensino e teorias que enfatizaram a autonomia da ação individual nessas instituições, aqui denominado de *individualismo metodológico*.

Percebemos que alguns elementos são muito importantes para a elaboração das análises no que concerne a inclusão da família, da escola e do próprio sujeito na constituição de suas disposições.

A sociologia da educação tem suas limitações para alcançar respostas definitivas para as questões que envolvem a relação indivíduo/sociedade, tão investigadas pelas teorias *estruturalistas e subjetivistas* supracitadas, mas também nos faz revelações importantes com possibilidades de descobertas capazes de determinar decisões políticas voltadas à área educacional, revelações que são consequência do diálogo da sociologia com outros campos do saber, sem delimitações de fronteiras epistemológicas, sem a transformação das várias disciplinas em feudos cognitivos. A sociologia da educação está voltada para o estudo da educação em sua dimensão social. Ao sabor dessa discussão, Silva infere que:

A educação como processo social básico está presente em todas as formulações clássicas da sociologia. Às etapas do pensamento sociológico correspondem diferentes formulações que articulam educação e socialização, organização social e processos educativos, mudança social e desenvolvimento educacional, reprodução social e políticas educacionais, projetos nacionais e democratização do ensino, educação e cidadania, poder social e estruturas de produção e apropriação dos saberes, entre outros objetos ou eixos de desenvolvimento do conhecimento sociológico (SILVA, 2002, p. 60).

A partir dos anos de 1960 ela vem se desenvolvendo e ganhando importância. As relações entre a sociedade e as instituições de ensino vêm sendo objeto de diversos estudos. Várias questões a têm permeado, como por exemplo, os efeitos das diferenças de origens sociais e profissionais sobre os indivíduos em sua trajetória escolar. Como e até que ponto essas diferenças determinam a escolha da área de estudos, a evasão escolar, a repetência, etc.

Ao desenvolver uma análise minuciosa sobre o funcionamento do sistema de ensino, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron revelaram a verdadeira função das instituições de ensino como um instrumento importante de autorreprodução e de reprodução econômica, social e cultural, refletindo, dessa maneira, a relação entre ensino escolar e a hierarquia social.

Entre outras funções, a ação pedagógica dos professores, transmitia conhecimentos baseados em valores da classe dominante, como o comportamento, a linguagem sofisticada

das camadas mais altas da hierarquia social. Impondo às crianças, com origem nas classes mais baixas, o que eles denominaram de violência simbólica (1975).

Já Raymond Boudon (1981), especificamente sobre questões que envolvem a relação da mobilidade social e o funcionamento do sistema de ensino teceu críticas às teorias ditas estruturalistas, como as pesquisas de Bourdieu. Boudon, em sua obra, *A desigualdade das oportunidades* (1981), faz um estudo do sistema de ensino partindo da lógica do indivíduo, atribuindo-lhe mais autonomia. Suas análises nos mostram que os fenômenos sociais são consequência da soma de diversas condutas individuais. Para ele, as razões que levam os indivíduos às escolhas racionais, têm como fator as coerções que influenciam no comportamento dos indivíduos e que resultam em fenômenos sociais variados.

Boudon vai recusar as explicações de tipo estruturalista, pois se fundamenta no individualismo metodológico, dando uma maior ênfase na autonomia da ação individual. Os indivíduos adotam escolhas racionais limitadas de acordo com os seus recursos econômicos ou pela sua posição social. Para o sociólogo, essas escolhas racionais, no campo escolar são feitas de acordo com um cálculo de custo-benefício, ou seja, das vantagens que possam trazer. Desta forma, de acordo com a posição social do estudante, teríamos uma ótica sobre as conclusões em relação às vantagens do sistema de ensino, que representariam consequências diversas. Por influência de pesquisas anglo-saxãs, entre essas influências está Lazarsfeld, (1972), um militante de esquerda, grande conhecedor das técnicas de estatística, versado em psicologia, que logo vai se interessar pelas pesquisas de opinião pública. Em suas memórias, Lazarsfeld recorda que sua primeira pesquisa foi sobre as razões que levam as pessoas a escolherem uma determinada marca de sabão. A realização dessa pesquisa deu-lhe a convicção, através de seus dados, que os processos de escolha e decisão ocorrem independentemente dos condicionamentos sociais e dos conteúdos. Deste modo, para Boudon, os estudos não trariam os mesmos benefícios, seja no campo social ou no campo profissional. Pois variáveis como a posição social do estudante teriam influência em suas decisões, já que pelo balanço do custo-benefício as camadas mais elevadas na hierarquia social teriam perspectivas diferentes em relação aos níveis mais baixos da sociedade com seus projetos educacionais mais ou menos ambiciosos perante a escola.

2.1.1 Durkheim, Weber, Marx e a educação: dialogando com os clássicos

A maioria das teorias ditas “da modernização” nos propõe o papel democratizante na universalização da educação. Para essa corrente de pensamento, as escolas contribuem

decisivamente para a redução das desigualdades sociais (PARSONS, 1974), onde as instituições escolares levariam em conta o esforço e a habilidade (mérito), mais do que a herança familiar, e assim determinariam a mobilidade social. Já outras teorias, denominadas “teorias da reprodução social”, defendem a ideia oposta, onde a meritocracia não passaria de um mito e a universalização do ensino formal não seria condição suficiente para a formação de uma sociedade mais democrática e igualitária.

2.1.1.1 O ponto de vista durkheimiano

Preliminarmente é necessário compreender a influência de Durkheim na formação de sociólogos e pensadores da educação para um melhor entendimento da sociologia da educação, visto que este sociólogo é tido como um dos principais representantes da perspectiva funcionalista, corrente que enfatiza a importância das instituições e suas funções sociais. Para este autor (1967), o objetivo da educação é criar e desenvolver comportamentos e valores morais exigidos socialmente. Coagir, inculcar, influenciar e impor fazem parte do universo vocabular de Durkheim (1967) no campo educacional. Nesse sentido, a educação representaria uma socialização metódica, segundo o sociólogo. O ato de educar seria exercido por uma geração madura sobre as crianças e adolescentes.

Os indivíduos devem ter determinadas funções bem definidas na sociedade, de acordo com Durkheim, os adultos têm um papel relevante no preparo das crianças para exercer tais funções. Para o sociólogo, o sistema educativo se impõe fatalmente aos indivíduos, regulando os costumes, dominando qualquer outra forma “estranha” de educação. Desta forma, a educação seria uma imposição aos indivíduos pela sociedade.

O autor via como um gesto natural a geração mais velha adaptar as crianças e as gerações mais novas ao seu conjunto de valores para cristalizá-los. Por isso, para a própria perpetuação da sociedade, a educação tinha que ter esse papel, ou seja, de ferramenta para dar continuidade ao conjunto de valores sociais.

A questão da “tábula rasa” em Durkheim (1983) é marcante, pois ele acreditava que uma criança poderia assimilar tudo que lhe fosse transmitido através da educação como um recipiente no qual os conteúdos são depositados, com o propósito de determinar seu comportamento e costume para adaptá-la à sociedade. Segundo Durkheim “a educação perpetua e reforça a sociedade fixando de antemão no interior da criança certas similitudes essenciais, requeridas pela vida social” (1983). Para Durkheim, é só através da educação que

ocorre o processo de inculcação nas crianças, das ideias, dos sentimentos e das práticas sociais. Isso não ocorreria por hereditariedade como nas demais espécies.

Após a família, a escola é considerada um dos principais veículos de socialização (Berger e Luckman, 1983). Quando propõem combater a desigualdade social, os governos frequentemente levam em consideração investimentos em educação. Isso mostra a confiança no poder transformador das escolas para reduzir as desigualdades sociais e como meio de formação dos indivíduos para o convívio social.

Durkheim (1983) afirma que a sociedade desperta nos indivíduos um “sentimento de apoio, de proteção, de dependência”. É a sociedade que eleva o homem além de si mesmo, “pois o que faz o homem é esse conjunto de bens intelectuais que constitui a civilização, e a civilização é obra da sociedade”. A influência da sociedade sobre o indivíduo, por sua vez, exige a ação comum, o compartilhar de hábitos, costumes, normas morais, sentimentos que são essencialmente derivados do meio social em que nasce e vive. A sociedade só pode fazer sentir sua influência se for um ato, e só será um ato se os indivíduos que a compõem se reunirem e agirem em comum. É pela ação comum que ela toma consciência de si e se afirma; ela é, acima de tudo, uma cooperação ativa.

Segundo Durkheim, uma grande parte do processo educativo vem a ser a incorporação pelo indivíduo das representações coletivas constitutivas da sociedade concreta onde vive e morre. A sociedade, como uma força física e moral nos modela e produz como ser social determinado. Numa aproximação preliminar dos termos sociedade e educação podemos dizer que no sentido sociológico, para Durkheim, a educação, entendida não só como o que é ensinado na escola, mas em todas as instituições sociais, é a forma pela qual a sociedade como realidade externa passa a fazer parte da “bagagem” mental, interna, de cada indivíduo. A socialização é o mecanismo dessa internalização, que faz a sociedade atuar como uma força operativa e imperiosa sobre os indivíduos. Ou seja, os professores, como representantes da sociedade, são os agentes que realizam um processo de coação sistemática sobre as novas gerações com a finalidade de educá-la para serem participantes ativos do meio social em que vivem. Segundo Evangelista:

Determinando meios e fins da educação na escola, que se reformava, Durkheim transcende o compromisso do sociólogo, nele inseparável do educador e pedagogo; interroga a educação em seu sentido e valor; busca em sua história o que permanece e o que muda, preocupando-se com os porquês e o como; explicita os fundamentos da educação, a partir da sociologia que se faz moral e ética, ao pensar os costumes e ao interrogar o *ethos*, operação em que a consciência moral coletiva é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada. Reflexão e ação, ciência e arte. Filosofia e Sociologia se unem e se completam na tradução da educação, em seu ser

eminentemente moral, como “medianeira da cultura” e como força social, na construção da nação, na reedificação do espírito do povo francês, no aperfeiçoamento do cosmopolitismo que, segundo Durkheim, o caracteriza (EVANGELISTA, 1997, p. 39).

Durkheim (1983), com sua sociologia, estabelece uma íntima conexão entre o papel da educação como instância de socialização dos indivíduos e a necessidade de manter a ordem social por meio das normas morais, veiculadas pelas representações coletivas. A socialização consiste, em boa medida, inculcar as regras morais vigentes no meio social.

A necessidade da educação para Durkheim, e, sobretudo da educação moral, decorre desse fato incontornável: a natureza essencialmente má e egoísta dos seres humanos. Para ele a sociedade representa o freio moral que institui uma segunda natureza capaz de levar o homem a cooperar com os seus semelhantes, a buscar a solidariedade orgânica, a desenvolver o senso de lealdade para com os grupos básicos da sociedade no trabalho, na família, com a nação. Nesse sentido, a educação moral se encarrega de adaptar a criança aos grupos básicos da sociedade (família, escola, religião, nação, trabalho) e, conseqüentemente, desenvolver o espírito em conformidade e obediência às normas morais que regulam o comportamento social.

Afirma Evangelista (1997) que, para Durkheim, a escola, instituição fundamental de educação, cuja função consiste em perpassar aos indivíduos de cada geração os valores sociais, pode então ser vista como um laboratório no qual teoria e prática se unem na busca da solidariedade, numa sociedade que se divide orientada por ideais conflitantes, divergentes, expressão da rapidez com que se dera a transição de um tipo de solidariedade para o outro, repercutindo na saúde da vida social, afetada numa defasagem entre os processos de diferenciação e integração.

Quando reparamos nos fatos tais como são, e como sempre foram, segundo Durkheim, salta aos olhos que toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros tempos da sua vida a coagimos a comer, a dormir e a beber a horas regulares. Coagimo-la à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, coagimo-la a ter em conta os outros, a respeitar os usos, as conveniências, a trabalhar, os princípios morais, etc. Se, com o tempo, essa coação deixa de ser sentida, é porque fez nascer hábitos e tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem porque derivam dela. Esta coação contínua exercida sobre a criança, da qual os professores e pais não passam de representantes e de elementos de ligação, é a pressão do meio social que tende a moldá-la à sua imagem.

Dito isso, podemos assinalar a definição de educação elaborada por Durkheim em seu contexto social:

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, 1967, p.41).

A educação é humanizadora, pois coloca o homem numa instância superior, segundo Durkheim, por isso as gerações mais novas tendem a recepcioná-la com naturalidade como um conjunto de valores das gerações adultas.

O processo educacional deve se desenvolver gradativamente para que possa ser eficiente na formação da criança, pois a função da educação é estreitar a relação entre o indivíduo possuidor de idiosincrasias em formação e o indivíduo possuidor de uma personalidade definida para desempenhar-se de forma útil na sociedade. Para isso, essa educação deve ser exercida com autoridade e cabe ao educador, representado tanto pela família quanto pelos mestres escolares, ser possuidor desta autoridade, segundo Durkheim. Porém este autor pondera. Por isso lembra muito bem Evangelista:

A autoridade das regras morais, que lhes garante a eficácia e que por isso tem de ser preservada, não deve, entretanto, subtraí-las à discussão e à reflexão, pois isso seria a negação da dignidade e do respeito ao indivíduo, cuja adesão às regras se funda na inteligibilidade das mesmas. Além disso, sendo essas regras relativas ao tempo e ao espaço, categorias socialmente reproduzidas, não são hoje, em sua totalidade, o que foram ontem, e amanhã terão se modificado junto com a sociedade, em seu dinamismo (EVANGELISTA, 1997, p. 38).

O sistema de nossos valores morais tem uma relação bastante estreitada com a sociedade, pois eles se configuram acompanhando as transformações da própria sociedade. São resultantes da vida em coletividade, da vida em comum com os demais membros que compõem a sociedade. É devido a essa vida compartilhada em sociedade que percebemos os interesses e as necessidades de outros indivíduos. Como resultado disso, somos obrigados a abrir mão de nossos interesses individuais para que os interesses da coletividade sejam atingidos de forma eficiente. Essa ação é exterior ao indivíduo e possui um poder coercitivo capaz de dominar seus atos. São maneiras de agir, de pensar e de sentir que existem fora da consciência do homem, representando regras capazes de sobrepujar os interesses individuais; podemos observar esse fenômeno imposto como regra de conduta no próprio processo de educação de uma criança, que se sintetiza na tentativa de determinar maneiras de ver, sentir e

agir às quais elas não chegariam por si sós. Desta maneira, as gerações mais novas são condicionadas a levar sempre os outros em consideração em suas ações, obedecendo assim, valores sociais vigentes e naturalizando as imposições sociais. Para Durkheim (1967), a educação forma o ser social através da inculcação de valores, costumes e comportamentos cobrados pela sociedade. Tudo isso se dá através do contexto histórico, pois esses valores são transferidos através das gerações anteriores para as seguintes. A consciência social imposta ao indivíduo rejeita todos os valores que não se coadunem com os seus.

Portanto, os valores sociais, em seu conjunto, são absorvidos pelos indivíduos como uma espécie de imposição, de coerção, que é naturalizada pelo hábito. O meio social sempre está moldando as gerações mais novas de acordo com seus valores através de uma pressão contínua para socializá-los. E a educação é parte integrante desse processo, segundo Durkheim.

2.1.1.2 O ponto de vista weberiano

Diferentemente de Durkheim, Weber (2001) adota um outro ponto de partida com sua sociologia. A sociedade não é mais vista como um todo superior ao indivíduo e que determina o comportamento como uma força externa e impositiva. Ao colocar como objeto da sociologia a ação social e seus desdobramentos, Max Weber desloca a ênfase das totalidades para o indivíduo e para as redes de interações em que este se envolve. O conceito de ação social é, portanto, um dos mais importantes da sociologia de Weber. Ele o define como uma conduta humana (ato, omissão, permissão) dotada de um significado subjetivo dado por quem o executa, o qual orienta seu próprio comportamento, tendo em vista a ação – passada, presente ou futura – de outro ou de outros que, por sua vez, podem ser individualizados e conhecidos ou uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos. Para Tânia Quintaneiro (1995) a explicação sociológica busca compreender o sentido, o desenvolvimento e os efeitos da conduta de um ou mais indivíduos referida à do outro – ou seja, o seu caráter social – não se propondo a julgar a validade de tais atos nem a compreender o agente enquanto pessoa. Captar e interpretar a conexão de sentido em que se inclui a ação é buscar uma explicação.

Ao se deslocar à escola, o indivíduo pratica uma ação social. Não apenas porque ali ele se encontrará com seus professores, seus colegas, seu grupo. Estar junto com outras pessoas, apenas, não faz de você um ser social. Ir à escola é uma ação social porque agindo

assim você está calculando (mesmo que não pense nisso conscientemente todos os dias) os custos e benefícios que terá, indo ou, contrariamente, deixando de ir. Ao se deslocar à escola você emprega sua racionalidade e leva em consideração a racionalidade dos outros e o modo como ela interfere ou pode vir a interferir sobre seu próprio comportamento.

Weber classificaria como inteiramente racional esse tipo de ação com relação aos fins. O indivíduo estabelece os fins nesse tipo de ação e procura os meios mais adequados para a concretização dos seus objetivos conscientemente visados. O cálculo dos custos e benefícios de um determinado curso de ação a ser empreendido pelo indivíduo nos mostra que o modelo de racionalidade desse tipo de ação se encontra mais desenvolvido no campo da economia onde somos constantemente obrigados a agir em função de um cálculo que venha a maximizar, aumentar as vantagens que o sujeito pode conseguir com a ação planejada por ele, e evitar ou reduzir o mais que puder os custos e sacrifícios inerentes às escolhas feitas. Se a racionalidade leva em conta os outros, no entanto, o objetivo da ação é basicamente egoísta, no sentido de realização de metas do indivíduo como tal. Weber (2001) vai definir o capitalismo como uma ação racional com vista a garantir o lucro de forma duradoura.

Nesse sentido é válido citar Octávio Ianni, que nos mostra a abrangência do processo de racionalização promovido pela sociedade capitalista:

Desde o princípio, o processo de desenvolvimento do capitalismo é simultaneamente um processo de racionalização. Com o vaivém, de permeio às mais surpreendentes situações, juntamente com as relações, os processos e as estruturas próprias do capitalismo, ocorre o desenvolvimento de formas racionais de organização das atividades sociais em geral, compreendendo a política, a economia, a área jurídica, a religião, a educação, entre outras. Aos poucos, as mais diversas esferas da vida social são burocratizadas, organizadas em termos de calculabilidade, contabilidade, eficácia, produtividade, lucratividade. Juntamente com o mercado, a empresa, a cidade, o Estado e o direito, também as atividades intelectuais são racionalizadas. A rigor, o desenvolvimento das ciências ditas naturais e sociais, traduzido em tecnologias de todos os tipos, revelam-se simultaneamente condições e produtos de um vasto e complexo processo de racionalização do mundo (IANNI, 1993. pp. 119-120).

Enquanto processo formal de aprendizagem social, a educação está envolvida, portanto, numa pedagogia de treinamento com vistas a formar o especialista, o perito, ou seja, a pessoa que possui uma competência específica destinada a ocupar um lugar na vasta organização de uma grande empresa ou órgão público burocratizado. Esse tipo de educação, entretanto, tem sido cada vez mais questionada por educadores que apontam a mentalidade “bitolada”, estreita, de uma formação educacional predominantemente técnica, desvinculada do aprendizado de valores humanistas e longe de uma perspectiva criticamente orientada para a transformação da realidade social.

2.1.1.3 O ponto de vista marxiano

Marx, com sua teoria, questiona o papel da educação na sociedade capitalista em que vivemos. Como parte da superestrutura política e ideológica, a educação, encarada como soma dos processos de aprendizagem social consciente, está profundamente envolvida nos mecanismos encarregados de sustentar a ordem social vigente. A dinâmica das instituições educacionais se articula nos diferentes níveis em que operam as forças sociais que atuam na esfera do indivíduo, das classes sociais mais abrangentes. As instituições escolares encontram-se numa posição ambivalente e contraditória, pois tanto revelam forças e tendências que atuam na direção de manter e reproduzir a estrutura social capitalista quanto, também, revelam forças e tendências que atuam no sentido de contestar e preparar os indivíduos para uma visão crítica da realidade social, além de mobilizar recursos cognitivos e práticos capazes de conduzir os sujeitos a uma ação política de crítica social (LOMBARDI, 2005).

Há uma necessidade de esclarecimento do conceito de ideologia, uma vez que permite entender a função da educação, na teoria marxista, como mistificadora, que camufla a dominação de classe na realidade social. Para Ivani Fazenda (1991), entendida como lógica da ocultação e dissimulação calcada na ideia de uma sociedade e não no que acontece nessa sociedade. As pessoas pensam, sentem, agem, ou seja, desenvolvem suas idiossincrasias guiadas por essa ilusão social, sem estar atentas aos acontecimentos. A consciência fica na aparência e forja explicações a partir das ideias geradas no campo social.

Silva (2014), na mesma linha de Marx e Engels, desenvolve suas análises sobre o sistema capitalista e sua lógica de reprodução. Pautado nos valores da classe hegemônica, ou seja, no arbítrio cultural da burguesia, o sistema de ensino se insere como um elemento de manutenção dos estratos sociais de dominação de classes, como um apêndice que se prolonga em favor das classes privilegiadas. Como a própria autora conclui: “O homem e a cultura são produções históricas e sociais no sentido de afirmar que a criação de uma atmosfera intelectual desenvolve-se no conjunto de forças sociais, políticas e econômicas que lhe são propícias” (SILVA, 2014, p.50). A educação teria um caráter de instrumentalização nos aspectos econômicos, ressalta a professora, revelando que essa aprendizagem não está imune à lógica de uma economia de mercado, própria do sistema capitalista.

Ainda Silva, em suas análises sobre a pauperização em Louis Marmoz assume um significado com a intenção de investigar as dinâmicas pelas quais o autor realiza a noção de

pauperização à educação com um sentido claramente definido desde seu princípio, ou seja, revelar à luz do pensamento crítico de inspiração na tradição marxiana, os modos de utilização dessa noção na análise dos processos de manutenção da sociedade capitalista em geral, dos meios que envolvem o sistema educacional e a problemática do ensino propriamente dito, e o peso do significado de pauperização como aquisição de força reveladora da ineficiência do sistema de ensino francês.

Interessante observar que as três bases teóricas da sociologia da educação orbitam grosso modo ao redor de Durkheim, onde a preponderância da sociedade marcaria essa relação entre o indivíduo e sociedade, em Weber, as ideias como formadoras da cultura e das ações individuais e em Marx, onde a maneira como se constitui a sociedade seria reflexo do seu modo de produção econômica e onde a classe dominante imporia de forma dissimulada seu arbítrio cultural.

Sobre Durkheim, quando aborda a educação, não leva em consideração sua dimensão material, onde esta vai reproduzir, através das instituições de ensino, a estrutura de classes sociais.

2.2 ESTRUTURALISMO SOCIAL: BOURDIEU E A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL

2.2.1 O paradigma da reprodução e seus antecedentes

O paradigma da reprodução tomou conta do final da década de 1960 e início da década de 1970 na sociologia da educação. Buscando uma aproximação de condições mais concretas numa atitude interpretativa das orientações vivenciadas pelos indivíduos em seu dia a dia.

Importante frisar que há vertentes da Teoria da Reprodução Social com uma adoção marxista, como por exemplo Althusser, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976 conforme Nogueira (1990), onde dão papel de destaque à escola como instrumento estritamente reprodutor dos valores da classe hegemônica. Outras dão um certo espaço de autonomia em relação aos valores das classes dominantes.

A sociologia da educação ganhou notório espaço a partir das décadas de 1950 e 1960 quando foi se consolidando nos países desenvolvidos economicamente como uma área de pesquisa. Pesquisas essas estimuladas pelos governos, preocupados com o aumento crescente do público que constituía todo o sistema educacional, o que demandava grandes somas de

recursos para o setor como também um planejamento pormenorizado para tais financiamentos.

Nos Estados Unidos um importante programa envolveu as escolas na década de 1960. Esse programa foi denominado de educação compensatória, pois objetivava reduzir as disparidades nas instituições de ensino adotando meios com a finalidade de nivelar as desvantagens econômicas de alunos com origem social baixa e que apresentavam privação cultural como consequência de um meio familiar avesso à aquisição do saber.

As conclusões não foram satisfatórias, pois o que se verificou foi um insucesso do projeto de equalização das chances na educação, o que abalou a visão otimista creditada às escolas, já que não havia uma correspondência entre a expansão do ensino e a transformação das estruturas sociais. O desencantamento ocupou o lugar das perspectivas otimistas em relação às instituições de educação.

Para Alain Touraine, a suspeita passou a predominar sobre as reformas liberais da década de 1960. O nosso cotidiano em sociedade não se constitui em debates democráticos, em discussões fecundas e criativas; muito pelo contrário, estamos imersos em ideologias e discursos da classe hegemônica através de todo um processo de inculcação e legitimação da lógica do poder (NOGUEIRA, 1990).

Assim se deu a *Aritmética Política* na Inglaterra sobre estratificação e mobilidade social da década de 1950 idealizada na London School of Economics, onde as oportunidades de estudantes oriundos das mais diversas camadas da sociedade de obterem êxito em seus percursos escolares e posteriormente boas colocações socioprofissionais seriam analisadas (NOGUEIRA, 1990). Essas pesquisas recebem críticas no sentido de apresentarem dados sobre as desigualdades que, desta forma, demonstram mas não explicam os fenômenos estudados.

Para Bernstein, tais pesquisas se baseiam em trabalhos a-teóricos, pragmáticos, descritivos e politicamente orientados. Pois tinha o apoio do Estado através de suas agências. Esse perfil de pesquisa também se reflete no Relatório Coleman, dos Estados Unidos (1966), bem como no Relatório Plowden da Grã-Bretanha (1967), entre outros (NOGUEIRA, 1990).

O INED – Institut National d'Études Démographiques – (1970) também vai desenvolver pesquisas empíricas com caráter de uma demografia escolar, na França, durante esse mesmo período. Suas pesquisas tiveram como foco a trajetória dos estudantes nas instituições de ensino. Alain Girard, Alfred Sauv, Henri Bastide, e Paul Clerc segundo Nogueira (1990) tomavam a frente dessas pesquisas na década de 1950, fazendo um

levantamento do perfil dos estudantes, através de toda uma demografia das instituições de ensino, uma espécie de estratificação social das escolaridades, ou seja, o estudante enquanto educando no interior das instituições educacionais segundo Isambert-Jamati, (NOGUEIRA, 1990).

Essas estatísticas passaram a fazer parte dos percursos escolares dos estudantes, o INED, através de seus pesquisadores, demógrafos e sociólogos, desenvolveu uma série de enquetes, entre as quais a que teve maior destaque foi a produzida entre 1962 e 1972. Com 17.461 estudantes, esta enquete, revelava em escala nacional o percurso desses estudantes no interior das instituições de ensino durante um período de uma década, estudantes estes que concluíam a última série do estudo primário em 1962.

Os resultados persistem apontando para uma estabilidade das desigualdades, ou seja, a problemática das disparidades advindas da origem social dominavam tais resultados, o que trouxe repercussões para a sociologia francesa da educação e que teria reflexos nas correntes sociológicas posteriores, como por exemplo, os paradigmas da reprodução. Portanto, os dados estatísticos fornecidos pelo INED revelam que as instituições de ensino, no que se refere à formação de capital humano para o desenvolvimento econômico ou para a redução das desigualdades sociais não atenderam as expectativas otimistas das décadas anteriores.

Com o INED, o fenômeno das desigualdades escolares advindo das diferenças de origem social por parte dos estudantes, que até então era pouco conhecido, passa a fazer parte dos debates sobre o sistema de ensino. *A Reprodução* (1975) interpreta de maneira clara esse fenômeno que ocupa uma centralidade nas discussões, revolucionando com riqueza de detalhes e encadeamento lógico a interpretação das análises dessas diferenças dos estudantes perante o ensino, ou seja, seu sucesso ou fracasso escolar.

2.2.2 O conceito de *habitus*, um pré-requisito para compreensão da teoria da reprodução

Nesse contexto de socialização podemos introduzir o conceito de *habitus* em Bourdieu. Para este autor (1978), grosso modo, *habitus* é uma estrutura que engendra práticas condizentes com as exigências dos indivíduos ou grupos. Através dele, o indivíduo interioriza normas básicas capazes de garantir sua cooperação e sua participação na reprodução de práticas e ações que perpetuem os valores sociais vigentes. Para Dubar (1997), Bourdieu se utilizou do termo através de Durkheim, que afirmava existir no indivíduo um estado, uma disposição geral do espírito e da vontade que possibilita uma visão da realidade a partir de

suas perspectivas. Todas essas idiossincrasias eram representadas pela educação, que orientava os indivíduos em suas vidas. Para Marchi Júnior (2002, p. 89), “*habitus* é algo adquirido e encarnado no corpo de forma durável e com o contorno de disposições permanentes”, enquanto que hábito é tido como um sentido repetitivo, mecânico, automático, executado habitualmente e meramente reprodutivo. Desta forma, é preciso entender essa distinção conceitual dos vocábulos para não confundi-los. Assim, é claramente perceptível que para Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições duradouras, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações. É uma disposição para que o indivíduo aja de acordo com certa orientação social e, portanto, podemos por isso mesmo inferir que ele é produto das relações sociais.

Interessante é compreender como na medida em que o indivíduo se socializa ele processa na sua formação o *habitus*, cristalizando-o, pois ele é o elemento mediador entre o indivíduo e a própria sociedade na qual está imerso. É uma relação dialética entre sociedade e indivíduo, uma interação entre o coletivo e o individual, mas uma relação exclusiva, particular que se dá de forma única. De acordo com esse raciocínio, o primeiro processo pedagógico para estrutura-lo é transmitido pela família, é o que Bourdieu (1978) chama de *habitus* primário. Após esse primeiro contato o indivíduo é posto numa relação com novas experiências na sociedade e, essas novas experiências vão redundar no *habitus* secundário, numa espécie de movimento tautológico. Importante perceber que todas as disposições adquiridas nesse percurso, com novas experiências e tudo que isso implica, vamos ter um conjunto de disposições formando um único *habitus*, uma espécie de “psicossomatização” onde características psicológicas e corporais seriam incorporadas, interiorizadas pelo indivíduo através de seu meio, de seu campo. Ele é um sistema aberto de ações, percepções e disposições materiais, simbólicas, culturais, corporais, e outras mais, que os indivíduos que compõem uma sociedade adquirem em suas experiências com esta sociedade. Porém, ele ultrapassa os indivíduos, envolvendo as estruturas relacionais nas quais está imerso, abrindo a possibilidade de compreensão simultânea da sua posição no campo e do seu conjunto de capitais.

Podemos considerá-lo também como uma estrutura aberta a mudanças através de novas experiências e que possibilitam adaptações. Portanto as disposições duráveis não seriam imutáveis, pois os indivíduos se organizam tendendo a contornar realidades que constituem suas pré-disposições. Há uma inclinação de enfatizar o objetivismo nesse contexto

– o objetivismo é a prevalência das estruturas sociais sobre as ações individuais enquanto o subjetivismo é a preponderância das ações individuais em relação às estruturas sociais – O *habitus*, dessa maneira, reflete estilos de vida, gestos, linguagem, julgamentos políticos, morais, estéticos, entre outros. Ele constitui também uma ferramenta de ação que possibilita criar ou desenvolver estratégias nas dimensões individuais ou coletivas. Seria também uma maneira de se relacionar corporalmente e que suscita percepções tidas como absolutamente naturais pelo indivíduo e pela sociedade que o classifica, até mesmo ao ponto de ser tomada como um aspecto de sua essência biológica, sua *hexis* corporal.

As ações diárias dos indivíduos que são governadas pelo seu modo de pensar, sentir e fazer vão constituir substancialmente a formação do seu *habitus*, seus valores interiorizados que vão guiá-lo de forma inconsciente para atenderem as regras de conduta e padrões de comportamento impostos pela sociedade. Como já foi dito, ele é um produto da socialização e, desta forma, ele revelará um *ethos* de classe, a característica social e cultural do indivíduo. O *ethos* sendo um componente do *habitus*, definirá os valores interiorizados de maneira inconsciente pelo indivíduo através de seu comportamento. O outro componente, que está relacionado ao corpo, é a *hexis* corporal que está interiorizada também de forma inconsciente em suas posturas, disposições e relações, segundo Bourdieu (1978). O *ethos* é um dos componentes do *habitus*, ou seja, são os nossos valores no mundo da prática, valores morais não-conscientes e que governam nosso comportamento. Ele envolve a *hexis* corporal, nossa maneira de ser fisicamente, são nossos princípios práticos, nossa maneira de gesticular, de expressarmos-nos fisicamente, onde essa expressão é construída de maneira pré-reflexiva. Cada indivíduo é apenas uma variante de um *habitus* de classe de acordo com Bourdieu. A personalidade individual, aquilo que o indivíduo acredita ser o seu estilo próprio e singular, nada mais é do que uma variante da personalidade social, produzida pelo *habitus* de classe. Nesse sentido, a própria trajetória social a qual cada indivíduo vai percorrer de acordo com a sua posição social e história de vida, está em sintonia com o seu *ethos* de classe.

Como o indivíduo é produto de sua socialização e essa socialização definirá o *habitus*, o indivíduo revelará, através da incorporação do *ethos* e da *hexis* corporal sua origem social, pois tendo um *habitus* comum ao restante do grupo, conseqüentemente irá caracterizá-lo com membro deste grupo. Interessante que em consonância com Bourdieu, Silva nos lembra, “o conceito de *habitus* que em Bourdieu guarda analogia com o conceito de *ethos* em Weber e permite como este, compreender a determinação social e a escolha pessoal” (Silva, 2002, p.78).

A identidade individual é proporcionada pela relação entre a maneira de perceber o campo social pelo olhar do *habitus* e a direção que proporciona as ações dos indivíduos. Isso também influenciará na reprodução das estruturas sociais, dos valores inculcados pela sociedade. Desta forma, os indivíduos agem de acordo com a sua posição social, por conta dos valores contraídos anteriormente de forma inconsciente.

Para Lévi-Strauss temos estruturas sincrônicas, a-históricas e inconscientes que submetem as relações sociais. Bourdieu, diferentemente, cria seu estruturalismo dinâmico, construtivista ou genético. Bourdieu se aproxima de Strauss ao afirmar que o estruturalismo é baseado em estruturas inconscientes e sincrônicas. Porém, se diferencia dele ao defender estruturas históricas, como por exemplo, a noção de campo, criadora do *habitus*, onde as percepções subjetivas são formadas segundo estruturas manifestadas no panorama do campo em que se assentam. Interessante perceber que campo e *habitus* são teorias enlaçadas, onde uma se constitui causa e consequência da outra. Há uma espécie de articulação, fundamental para o entendimento da teoria da reprodução de Bourdieu.

O campo é resultado de uma oposição de interesses, é um palco de luta e disputa entre os indivíduos que o constituem na busca de um monopólio de capital específico (seja esse capital cultural, social ou econômico) para a defesa de seus interesses. É uma espécie de violência simbólica dos dominantes sobre os dominados, segundo Bourdieu (1978). É uma violência dissimulada, disfarçada, com a anuência inconsciente do dominado. É efetivado, por exemplo, pelo poder da autoridade política, pela fala do educador, etc.

De acordo com Bourdieu, tudo obedece a uma hierarquização social, podemos inclusive inferir que o hábito culinário, a mobília, a decoração da casa, as práticas esportivas, as expressões corporais, as opções de lazer e turismo não fogem a essa regra. Essas hierarquias sociais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais, ou seja, a divisão entre os grupos. Os indivíduos que se envolvem com bens culturais considerados superiores ganham prestígio e poder no interior da sociedade, isso representaria parte de seu capital simbólico. Este autor expande o conceito marxista de capital, estendendo esse termo não apenas ao acúmulo de bens e riquezas materiais, mas também a possibilidade da manifestação de poder em uma atividade social. Desta forma, ultrapassando a noção de *capital econômico* (salário, rendimentos, imóveis, aplicações financeiras, etc), é determinante o entendimento de *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por titulações e diplomas, o que se denomina de sociedade meritocrática), *capital social* (relações sociais que têm a possibilidade de ser transformadas em recursos de dominação). Em síntese, reflete o

capital simbólico, ou seja, o que denominamos de prestígio, pelo qual podemos identificar os indivíduos na sociedade. Sendo assim, as desigualdades sociais não se originam apenas das desigualdades econômicas, mas também do baixo capital cultural ou social que permitem o acesso a bens simbólicos no espaço social.

Outro elemento que contribui para a estratificação social é o uso do padrão culto da língua, onde o indivíduo beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital), que traz vantagens no campo escolar, no mercado de trabalho e até mesmo no mercado matrimonial (NOGUEIRA, BOURDIEU & a Educação, 2006).

Bourdieu nos lembra (1998), que a pequena burguesia emergente com sua provável educação financeira mais apurada, na sua cultura de poupar, na sua baixa taxa de natalidade, se inclinaria a reproduzir esses valores como disposições para suas gerações futuras. Partindo no rastro da corrente estruturalista de Claude Lévi-Strauss, o autor vai desenvolver sua teoria através de estudos dos povos *kabylas* na Argélia.

Para Bourdieu (2007), o gosto é o caráter da objetivação interiorizada, o qual está relacionado estreitamente ao percurso do indivíduo na sociedade. Para este autor, há o que ele denomina de afinidades eletivas, onde os indivíduos por força do *habitus* vão se reconhecer através de traços semelhantes segundo suas classes sociais, o fundamento destas afinidades eletivas é o reconhecimento do *habitus* pelo *habitus*, ou seja, no momento em que os indivíduos se identificam em certas práticas com seus “semelhantes” (BOURDIEU, 2007, p. 210). Para ele, as sociedades modernas através de sua cultura estão distantes de gozar alguma autonomia.

O processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam. A análise de Bourdieu (1974) tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de socialização dos agentes. A ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um “hábito primário, característico de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição ulterior de outros *habitus*”.

Bourdieu é profundamente influenciado pelo estruturalismo em sua sociologia, uma teoria social que enfatiza o papel determinante das estruturas sociais na conformação dos

comportamentos dos atores sociais. O autor também procura destacar que o sujeito, ao incorporar no seu corpo as disposições e as “mensagens” (*hexis* corporal) ditadas pela estrutura objetiva da realidade social, contribui decisivamente para a reprodução da sociedade e conseqüentemente das estruturas que sustentam a ordem desigual e baseada na dominação social.

Bourdieu quer combater a ilusão do agente que parece acreditar ter feito a sua escolha por si mesmo, sem atentar para os fatores sociais que condicionaram essa escolha. Quando fala de nobreza escolar, referindo-se a realidade francesa, Bourdieu mostra que a elite intelectual da França passou por um prolongado processo de aprendizagem social. Nesse processo é que o sujeito vem a incorporar segundo o autor, o *habitus*.

2.2.3 Bourdieu e a função das escolas

Pesquisas quantitativas fizeram surgir movimentos nas décadas de 1960 e 1970 que promoveram uma ruptura na visão otimista que se tinha das instituições de ensino, dando lugar a uma visão mais pessimista. Essas pesquisas, como já foi abordado, era a “Aritmética Política” na Inglaterra, o Relatório Coleman nos EUA e os Estudos do INED na França, patrocinados pelos governos inglês, americano e francês respectivamente. Essas pesquisas apresentavam detalhadamente as conseqüências da origem social na trajetória dos indivíduos. Portanto, a origem social dos discentes estava diretamente ligada ao seu desempenho educacional e não ao seu talento individual (NOGUEIRA, 1998).

Em 1968 também ocorreu a manifestação do movimento de contestação social, que foi uma conseqüência da decepção dos estudantes frente aos diplomas desvalorizados devido à explosão do acesso às universidades, segundo Bourdieu. O autor passa a ver a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais onde se via equalização de oportunidades e justiça social. Jovens das classes populares e médias se mostraram decepcionados com as falsas esperanças criadas pelo sistema educacional. Com relação a esse fenômeno afirma Boudon:

O esforço feito pelos reformadores de 1968 para obter uma melhor participação dos estudantes dentro da instituição universitária era naturalmente ligado a sua preocupação de democratizar a universidade. Tratava-se, por um lado, de favorecer a chegada à universidade de estudantes de proveniência modesta e, por outro lado, de associar os estudantes às decisões que lhes dizem respeito (BOUDON, 1979, p.79).

Portanto, tomaram fôlego a partir dos anos 1970 as críticas sociológicas à teoria meritocrática e a visão funcionalista da educação, englobando diversas correntes teóricas, tais

como as teorias do conflito, do capital social, do capital cultural, entre outras. A ideia de que as instituições sociais são, acima de tudo, instrumentos de reprodução das desigualdades sociais existentes partiu do ceticismo e da desilusão crescentes quanto à capacidade da industrialização e do desenvolvimento tecnológico em promover uma sociedade mais igualitária. O crescimento da mobilidade social era tido como uma oportunidade de jovens talentosos e não privilegiados. Mas a própria definição de “talento” passou a ser questionada como uma construção das classes dominantes (Bourdieu, 2007). Simultaneamente, a neutralidade da escola, em sua tarefa de selecionar os alunos de acordo com habilidades individuais, foi posta em xeque, tanto teoricamente quanto empiricamente. Todas essas correntes procuraram enfatizar o papel da escola em reproduzir as desigualdades sociais. A própria relação entre educação e pauperização é um desdobramento do próprio sistema capitalista, segundo Silva (2014). Esse sistema criou o ensino institucionalizado, ou seja, a escola como um aparelho ideológico de Estado, como uma necessidade sua do ponto de vista econômico. Utilizando-o como uma ferramenta poderosa em favor próprio. O sistema de economia de mercado motiva a pauperização. Portanto, há uma relação estrita entre a educação e a pauperização. “Trata-se antes de mostrar as qualidades, além disso, de mostrar os riscos e as evoluções possíveis; trata-se não de condenar, mas de explicar, de ajudar a encontrar, e tomar outras vias; descrever impasses não para lá perder-se, mas para lhes abrir uma saída” (SILVA, 2014, p.53).

Schwartzman (2002), afirma haver desigualdades internas na educação superior do Brasil, pois ocorreu um crescimento das diferenças raciais e econômicas nesse nível de ensino, desenvolvendo um caráter mais elitista no final da década de 1990, com o crescimento de matrículas. Vale ressaltar que o setor privado de ensino superior foi privilegiado com a política do Conselho Nacional de Educação, responsável por essa área. Dois terços dos cursos ofertados são pertencentes às ciências humanas e sociais, onde há uma maior concentração nas instituições de ensino particular, conclui o autor.

Na Alemanha, mesmo com um processo de reforma e mudança na grade curricular, a parte oriental vem apresentando efeitos relativamente inalterados de acordo com Kesler (2001). Ou seja, as desigualdades sociais ainda persistem nessa região do país, não confirmando a Teoria do Capital Humano em seu conjunto.

Atualmente a Teoria do Capital Humano tem sido utilizada pela Escola de Chicago (COULON, 1995). Porém, na proporção que o nível de acesso à educação se democratiza, ou seja, o grau de escolaridade cresce, o nível salarial baixa para os diplomados. Retirando desta

forma a força das políticas públicas voltadas para o setor. Bourdieu, com sua concepção de capital cultural vai se opor a teoria do capital humano. Este sociólogo tem uma visão histórica da sociedade e das relações humanas. Este autor faz uma análise crítica da moderna sociedade capitalista e suas estruturas de reprodução. A característica fundamental dessa sociedade para ele é a sua estrutura de classes, decorrente da moderna divisão social do trabalho, baseado na apropriação diferenciada do produto do trabalho.

A escola é uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista de acordo com Bourdieu: a reprodução da cultura (nisto o autor coincide com as colocações feitas por Durkheim) e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das representações simbólicas ou ideológicas e a outra atua na própria realidade social. Estão intimamente interligadas estas duas funções, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas as relações factuais dos homens entre si (relações de trabalho e relações de classe), precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as ideias que os homens fazem dessas relações. Durkheim praticamente reduziu a função das instituições escolares a essa última, ou seja, à reprodução da cultura, deixando de lado o que Bourdieu chama de reprodução social, isto é, a função de perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social à outra. Assim, para Bourdieu (1974) o sistema educacional garante a “transmissão hereditária do poder e dos privilégios, de forma dissimulada, através da ação pedagógica, efetivando o cumprimento desta função”.

Bourdieu faz uma analogia entre os dirigentes do comércio e da indústria e os professores universitários como detentores de capital cultural na hierarquia acadêmica, bem como os artistas pertencentes a uma produção cultural dominante. Ou seja, a lógica educacional se assemelharia a estrutura do poder econômico com sua busca pelo poder político, no sentido mais amplo da expressão, bem como pela busca de prestígio cultural. Para o autor, o campo se configura como um esforço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio.

A estrutura de classes é reproduzida pelas instituições escolares, repercutindo de maneira diferenciada a cultura e a ideologia da classe dominante. Como Durkheim, Bourdieu considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de força (FREITAG, 1980). Nesta ação são impostas aos discentes sistemas de

pensamentos diferenciados que criam nos mesmos *habitus* diferenciados, ou seja, predisposições de agir segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

2.2.4 O estruturalismo por trás da ação individual

Bourdieu (2001) chama a atenção para o processo de moldagem de uma profissão em que se revela claramente a influência determinante do “meio social” no qual o indivíduo se localiza, do seu lugar na estrutura social, começando pela posição social da sua família.

O autor francês denomina de violência simbólica as regras práticas que organizam o comportamento social dos indivíduos e ao mesmo tempo atesta a eficácia do poder simbólico no sentido de garantir a reprodução de uma ordem social baseada na dominação de uma classe social sobre outras. A violência simbólica é uma espécie de coerção que acontece através da adesão dos próprios dominados na medida em que incorporam sob a forma de disposições permanentes e duráveis a estrutura social que assegura essa dominação. Mas, para Bourdieu, essa adesão dos dominados não se dá de modo totalmente consciente para os grupos.

O sociólogo chama de disposições derivadas do *habitus*, a percepção, a apreciação e a ação. O estoque desses esquemas de percepção, ação, apreciação, formam o conhecimento prático que comanda o processo de submissão dos dominados por meio da dimensão simbólica, ou melhor dizendo, da violência simbólica.

Bourdieu não deposita crença no subjetivismo como origem da estrutura social. Desta maneira, para ele, uma explicação da estrutura social a partir da ação consciente e intencional do indivíduo não daria conta para compreender os fenômenos sociais. Mas da mesma forma, não acredita unicamente no objetivismo, onde a realidade exterior ao indivíduo, das estruturas sociais se apresentaria como causa das ações individuais. Assim, Bourdieu foi levado a uma terceira via proporcionada pelo conceito de *habitus*.

Segundo Bourdieu (2002), o mundo social é conhecido de três maneiras: fenomenológica, objetivista e praxiológica. Portanto, a percepção do mundo em sociedade se dá dessas três formas de acordo com o autor. A fenomenológica seria constituída pela etnometodologia. Onde esta considera que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um e que em todos os momentos podemos compreender as construções sociais que permeiam nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação etc. e o interacionismo simbólico que considera a influência da interação social fundamental para a

constituição dos significados particulares trazidos pelo indivíduo a partir de suas interações, ou seja, onde a autonomia do sujeito, com suas ações e interações, teria papel de destaque. Porém, para o autor, essa forma de apreensão do mundo social teria suas limitações, visto que o sujeito não pode ser encarado com uma autonomia tão ilimitada. Assim, Bourdieu criticava Sartre por ser subjetivista em demasia com sua fenomenologia. A segunda forma de apreensão do mundo social sobrepujaria o aspecto da consciência e da intencionalidade do indivíduo em suas ações, ou seja, o objetivismo superando o subjetivismo fenomenológico oportunizaria uma apreensão científica do mundo social. Porém, o sociólogo aponta suas limitações na constituição de uma teoria prática que tenha alcance numa explicação baseada na articulação entre as duas dimensões: estrutura social e ação individual. Com o objetivismo tendemos a aceitar a realidade como um dado estruturado e não estruturante das ações e representações dos indivíduos. A terceira via, defendida por Bourdieu, seria a forma de percepção do conhecimento praxiológico, que articularia o subjetivismo com objetivismo, porém dando ênfase a este último. Pois Pierre Bourdieu propõe um estudo das trajetórias da biografia individual inserindo-a na relação estrutura/indivíduo, onde as estruturas sociais protagonizariam papel decisivo nessa dualidade.

Para Bourdieu, nem a estrutura objetiva se dá sem a ação do indivíduo e nem a ação se efetiva de forma livre, sem as influências da estrutura, redundando na denominada praxiologia que se constitui num duplo processo de interiorização e exteriorização, superando a clássica dicotomia entre as estruturas objetivas do mundo social e a prática da ação individual. Desta maneira o *habitus* passa a ser um princípio de disposições duráveis agindo dentro de um determinado contexto social predisposto a funcionar como estrutura estruturante, ou seja, nem os indivíduos agiriam de forma autônoma já que se encontram imersos em um dado meio social e nem as estruturas objetivas da sociedade determinariam suas ações. Portanto, os próprios indivíduos internalizariam essas estruturas, que não os determinam, mas orientam suas condutas na reestruturação do meio social; sobrepondo-se, desta forma, à ação individual (BOURDIEU, 1978).

Tendo a dialética como sua característica fundamental, a praxiologia encara os sujeitos como indivíduos capazes de interiorizar um conjunto estável de disposições estruturadas que, conseqüentemente vão estruturar as práticas e as representações. Para o autor há uma interiorização da exterioridade e uma exteriorização da interioridade. O *habitus* seria um elemento catalisador entre os sistemas de disposições duráveis estruturadas e que funcionariam como estruturas estruturantes incorporadas nos próprios sujeitos.

A praxiologia tem como base o conhecimento objetivista, isso a torna distante da vertente fenomenológica, inclina-se ao estruturalismo e ao modelo científico como explicação da realidade, desta forma propõe um entendimento da sociedade pelo olhar objetivo, as estruturas sociais explicam as experiências individuais. Porém, esse entendimento não deve ser divorciado da articulação entre os agentes sociais imersos em um contexto histórico-social.

Percebemos que para Bourdieu, a lógica da prática não comunga com atitudes pré-reflexivas, baseadas nas disposições perceptivas do indivíduo enquanto ser social.

Essa lógica é consequência de um processo de inculcação, onde o indivíduo interioriza as estruturas das relações de poder tendo como base a sua situação, ou seja, a posição que exerce nelas, exteriorizando as disposições em práticas anteriormente interiorizadas. Todavia, essas disposições não são consequência exclusiva da estrutura, e sim uma relação dialética dessa estrutura com o contexto histórico da classe social. O que denominamos de improviso social é orientado pela história do indivíduo, porém esse passado é sobretudo produto do seu contexto social, histórico e cultural. Portanto para a postura dialética, o indivíduo sempre será resultado do seu contexto histórico diante do estado conjuntural das relações de poder em uma sociedade. Para essa vertente, a concepção de prática deve obediência aos valores da sociedade enquanto elementos externos.

Bourdieu sustenta que o improviso prático não se dá na consciência, pois o seu conceito de *hexis* corporal é esclarecedor à medida que a inculcação do *habitus* se produz e reproduz através do corpo. Desta forma, nas fases iniciais da criança, uma espécie de educação difusa vai constituir seu *hábitus* primário e conseqüentemente incorporá-lo, onde disposições serão inseridas de forma pré-reflexiva.

Como no *habitus* primário, para Bourdieu, a família tem papel fundamental na formação do indivíduo, Bachelard (2008), revela o quanto é importante esse papel da família e do ambiente físico da casa na formação da individualidade. Este autor faz uma análise da subjetividade da casa, ou seja, uma abordagem fenomenológica, onde conclui que nesse espaço há um elemento fundamental para a construção de subjetividades, se realizando simultaneamente com a objetividade da sociedade que constitui o indivíduo. A própria mobília, os valores estéticos do lar vão compor essa subjetividade.

As características psicológicas vão ter como suas bases as primeiras vivências no interior da casa através de imagens mnemônicas. Através dessas experiências, dos contatos com elementos da casa, que se constituirão em sua base imagética, as relações entre os

membros da família, o indivíduo tem a possibilidade de vivenciar espaços mais amplos como mergulhar mais detidamente em detalhes de lugares reduzidos.

Bachelard, através de sua análise da casa sustenta que a imaginação contribui para a ampliação dos valores da realidade, e não os fatos. O autor nos mostra que a subjetividade e a objetividade estão entrelaçadas no interior da casa.

A nossa casa se constitui em um refúgio da sociedade, estabelecendo em nosso dia a dia uma experiência efetiva dos espaços. Ela constitui o nosso primeiro passo no mundo, nos proporcionando segurança, traquejo e intimidade com outros aspectos da vida social, assim como para a formação inicial do indivíduo. Esse modo como vivenciamos o interior da casa na infância vai constituir e dar asas à imaginação que movimenta o indivíduo na ocupação dos mais diversos espaços. As primeiras experiências da imaginação no interior da casa vão desenvolver habilidades necessárias aos espaços que serão percorridos posteriormente na sociedade. Sendo assim, a habitação não é estática, mas um elemento dinâmico que vai contribuir para toda a mobilidade das experiências sociais mais significativas.

Subjetividade e objetividade não são aspectos separados. Mas interdependentes. Os aspectos geométricos da casa, seu aspecto físico e racional alimentam a imaginação. As experiências frequentemente estão vinculadas ao passado, instaurando características individuais na maneira de vivenciar os diversos espaços do mundo social, criando valores e delineando nossas idiossincrasias, integrando-nos a sociedade.

Para Bourdieu a constituição social na origem do indivíduo, bem como sua constituição familiar seriam a causa determinante das preferências, dos gostos pessoais mais íntimos, das habilidades, de características como a entonação da voz e até mesmo as posturas corporais nas mais variadas situações. Esse *habitus* o sociólogo extraiu de sua pesquisa sobre a sociedade tradicional camponesa argelina, onde os indivíduos constitutivos da mesma tinham certas maneiras de percepção do mundo, do modo de expressão e ação de acordo com contextos sociais diferenciados (2002). Bourdieu nos apresenta a gênese do *habitus* fundamentalmente como uma consequência de uma violência simbólica através da interiorização de coerções objetivas.

Segundo o sociólogo, a família é o *locus* mais relevante para a constituição do *habitus*. As instituições escolares o perpetuarão numa relação de dominação. De acordo com o sociólogo, na esfera institucional, através das escolas, é exercida a dominação impondo-se os valores da cultura burguesa, legitimando-se e reproduzindo-se, através da violência simbólica promovida pela ação pedagógica, as desigualdades sociais. Mas na esfera individual, onde o

habitus se faz presente, são incorporadas durante o processo de socialização todas as condutas advindas das condições sociais promovidas pela origem social, onde subjetivamente a reprodução se efetiva.

O conceito de fracasso escolar foi popularizado a partir da década de 1960, mas em seu início, as causas eram atribuídas a desigualdades raciais e/ou pessoais, eram explicações que tentavam “biologizar” questões de fundo social. A psicologia contribuiu muito para isto, pois promovia testes de “inteligência” que avalizavam os mais “aptos” – entendendo-se aqui os ricos – como os mais preparados a ocuparem posições sociais de destaque na sociedade hierarquizada (PATTO, 1999).

A partir da década de 1930 ampliam-se as causas do fracasso escolar, na primeira infância, ao ambiente sócio-familiar, mas o que prevalece segundo Moyses (2001), é que todos independentemente de sua área de formação e atuação determinam o eixo desse problema nas crianças e nas famílias. A instituição escolar é isenta dessa responsabilidade.

Somente com o diálogo entre psicologia e antropologia possibilitou-se incluir a cultura como causa do fracasso escolar, levando-se em consideração valores, costumes, relações de grupos tidos como atrasados, embrutecidos, seu estilo de vida, suas relações familiares, a forma de criação de seus filhos, encarados como culturalmente inferiores e socialmente atrasados e que tinham como consequência crianças desajustadas e problemáticas (PATTO, 1999). No entanto, essas teorias foram aos poucos dando espaço a outros tipos de investigações mais apropriadas de tipo macrossociológico e microssociológico, dialogando com a sociologia da educação. As atribuições aos estudantes do seu fracasso educacional em instituições escolares reduzem-se acentuadamente. Passa-se a vincular o fracasso escolar com o fenômeno social. A análise desse fracasso à luz da sociologia ganha força na década de 1960. Dados estatísticos vão subsidiar as pesquisas promovidas pelas ciências sociais. A maioria dos desistentes que contribuíram para a evasão escolar do sistema educacional tinha origem nas camadas mais baixas da população. É nesse contexto que surge a teoria da reprodução social e suas diferentes nuances. Desde então os processos de reprodução dos valores, através de um arbítrio cultural da classe hegemônica, passam a ter uma posição de destaque na sociologia da educação. Apesar de Durkheim já abordar o tema educação, na sociologia, foi somente nos anos 60 que os sociólogos franceses passaram a executar pesquisas empíricas sobre o universo das instituições educacionais, ou seja, pesquisas quantitativas passaram a medir valores na questão das desigualdades sociais no campo educacional (VAN ZANTEN, 2001).

As teorias da reprodução passam a fazer parte da configuração das pesquisas empíricas a partir desse período. É quando aparece Bourdieu com sua análise sobre a estrutura de classes presentes no exercício pedagógico das instituições escolares. Este autor, juntamente com Passeron (1975) conferem à família um papel de destaque em suas pesquisas empíricas e análises teóricas, utilizando o conceito de capital cultural como constituinte do *habitus*, onde este seria o efeito dos condicionamentos sociais. Uma variável relevante é a atitude da família frente às instituições escolares. Desta forma, o *habitus* primário se constituirá por incorporação, ou seja, de forma inconsciente ou pré-reflexiva.

Interessante que essa incorporação das estruturas sociais tem o intuito de disciplinar, percebemos uma relação estreita com a sociedade disciplinada de Foucault (1999), um corpo em estado de natureza, adequando o comportamento através de posturas, maneira de falar, de gesticular entre outras disposições reguladas estruturalmente para a composição do *habitus*.

O conceito de *campo*² foi desenvolvido por Bourdieu para dar ênfase à dimensão do contexto histórico em suas análises do campo das instituições escolares. Isso lhe dava abertura para uma explicação do *habitus* pelas funções exercidas pelos indivíduos e que representam seus capitais específicos, constituindo-se assim um reflexo das lutas simbólicas nas relações de força e poder num campo imerso num contexto histórico específico. As dimensões macrossociais foram mais enfatizadas por Bourdieu em suas análises das relações de desigualdade, dando pouca importância aos aspectos microssociais das trajetórias e que poderiam compor uma identidade social.

Agindo em consonância com sua origem social, o indivíduo, sem ter consciência, estaria colaborando para reproduzir o seu grupo social através de suas ações diárias. O indivíduo age sem ter consciência da origem de suas ações enquanto classe; exerce também o poder e a dominação econômica e simbólica de modo não intencional; suas preferências, crenças, gostos são todos naturalizados.

Bourdieu (1978) observa que os sistemas simbólicos podem ser produzidos e, simultaneamente, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um *campus* de produção e circulação relativamente autônomo. *Campus* para o autor é um certo espaço de posição social no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (campo literário, campo

² **Campo:** situação caracterizada pela existência de certo espaço de concorrência e disputa interna, onde imperam dominações e práticas específicas de um determinado espaço da sociedade. E a cada espaço desse, corresponde assim, a um campo específico, seja ele econômico, educacional, político, cultural, literário, científico, jornalístico, artístico, etc. Onde se determina a posição social dos indivíduos que vão representar, por exemplo, o seu “poder”, refletindo assim um maior volume de capital.

econômico, campo científico, etc.). Segundo o autor cada indivíduo já ocupa uma posição de dominado ou dominante em determinado campo e adotará alguns artifícios para conservar ou mudar de acordo com sua posição a estrutura atual do campo.

O *campus* é o cenário que vai viabilizar o “jogo” dos indivíduos participantes e dotados de um mínimo de capital específico, e é nesse *campus* que se operacionaliza e se transforma o *habitus*, como efeito dos diferentes tipos de capital. Esse capital se dá de várias formas, capital cultural, capital social, capital econômico. Tais capitais representariam uma moeda específica de cada campo onde atua o *habitus* e cada “jogada” objetivaria ao acúmulo de um capital específico. Porém, a atuação nesse “jogo” vai depender da somatória e da estrutura geral dos tipos de capitais acumulados pelos indivíduos em suas atuações precedentes nos diversos campos. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua hegemonia, sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais, aí residiria o poder simbólico. Essa estratégia determinaria o que Bourdieu denomina de violência simbólica³: uma espécie de arbítrio cultural onde a classe hegemônica imporia como modelo seus valores culturais. Essa estratificação social estaria legitimando a divisão entre os grupos. Bourdieu (1978) afirma que os indivíduos não têm percepção que a cultura dominante é a cultura da classe hegemônica. O indivíduo superior na escala social se sente merecedor de sua posição por suas qualidades culturais, sua inteligência, sua elegância, seu refinamento social, etc. e não por uma estrutura de dominação. E os indivíduos que ocupam uma posição inferior tendem a admitir sua inferioridade pela percepção de que são incultos e mal informados ou mesmo pouco inteligentes.

Neste contexto é válido citar Nogueira:

Bourdieu leva em consideração dois tipos de capital – o capital social e o simbólico. O capital social consiste nas amizades, nos laços de parentescos, nos contatos profissionais, etc. Já o capital simbólico é constituído pelo prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes e de sua reputação num campo específico ou na sociedade em geral. Ao longo do tempo cada indivíduo, traria do “berço” ou acumularia recursos no decorrer de sua trajetória social que lhe garantiriam no espaço social determinada posição. Tais recursos se referem ao mercado econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, etc. para garantir seu aumento e acúmulo. O próprio meio educacional é encarado como um mercado à medida que o indivíduo investe seus recursos na obtenção de diplomas que terá consequências no mercado de trabalho e até matrimonial (NOGUEIRA, 2006, p.45).

³ **Violência simbólica:** concepção que se reporta à adesão dos dominados aos valores da classe dominante em determinado campo. É uma dominação consentida pela naturalização dos valores impostos e compartilhados dessa classe hegemônica, onde os dominados são incapazes de perceber criticamente a característica arbitrária dos valores impostos de maneira dissimulada pelos grupos dominantes de um campo. O que poderia ser denominado de arbítrio cultural.

Refletindo esse *habitus*, famílias mais privilegiadas economicamente, adotariam valores que priorizassem a reprodução de capital econômico. Outras, no entanto, privilegiadas culturalmente tenderiam a priorizar o investimento educacional. Desta maneira, o *habitus* espelharia a posição social do indivíduo ou grupo de indivíduos. Indivíduos com grandes volumes de capital teriam uma inclinação para objetivos mais ambiciosos e arriscados. Ao contrário, indivíduos que possuem um volume menor de capital tenderiam a demonstrar um nível baixo de aspiração social, perseguindo fins compatíveis com suas limitações objetivas. Diante dessas questões, um curso superior é encarado como um instrumento relativamente eficiente, custoso e arriscado para a conquista de uma finalidade determinada. Em consonância com esse contexto vale lembrar Silva:

A tese da igualdade democrática sofre um abalo quando se realiza na desigualdade da sociedade. A igualdade escolar é apenas formal, pois a forma pedagógica que os cidadãos participam da escola não os supõe iguais: “uma escola que se baseia na palavra a deixará para aqueles que a manuseiam mais profundamente; uma escola baseada na cultura reinante sem ser ela mesma um elemento determinante será, sobretudo, sensível àqueles que tenham sido envolvidos/assimilados a essa cultura; uma escola que ignora o trabalho produtivo – como seus professores – que é a vida da maioria da população dificilmente pode ter em conta as ‘realidades sociais’ ou as ‘particularidades’ de seus alunos”. A desigualdade é desenvolvida então, nos contornos institucionais da igualdade; em nome dela o sistema escolar reproduz e amplia as condições desiguais da população escolar, não se trata de exemplo episódico ou isolado. Marmoz constrói os raciocínios no sentido de mostrar a processualidade desse fato, seu caráter cumulativo e sua presença durante toda a escolarização. (SILVA, 2014, p.90)

Para Nogueira (1998), o capital cultural tratado por Bourdieu existe em três possibilidades de estados: no estado incorporado, na forma de disposições duráveis no organismo, sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação por parte do indivíduo. Esse tempo necessário deve ser investido pessoalmente pelo receptor; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (como por exemplo, quadros, livros, dicionários, máquinas), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica. Porém, as condições de sua apropriação específica submetem-se às mesmas leis de transmissão do capital cultural em estado incorporado; no estado institucionalizado, efetivando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro guardam relativa independência em relação ao portador do título. Por meio dessa forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema econômico, que por sinal são bem estreitas.

O capital social é um catalisador das mais diversas classes sociais. Os indivíduos vão apresentar características que determinarão sua aceitação ou não em dada classe social lembra Bourdieu. O matrimônio, a taxa de fecundidade, que determinará o número de filhos de acordo com a camada social, reduzindo desta maneira o total de pretendentes ao patrimônio, fazem parte das estratégias de reprodução de uma determinada classe social. Por outro lado, os diplomas sofrem uma desvalorização, principalmente em dadas áreas do conhecimento. Indivíduos oriundos de camadas mais baixas vão representar as principais vítimas dessa desvalorização. Pois não possuem um capital social expressivo que lhes assegure possibilidades de ascensão social e econômica da mesma forma que as camadas mais altas da sociedade.

Em sua origem social devemos considerar não apenas a influência do pai e da mãe no capital cultural herdado pelo aluno, mas também de seus ascendentes mais remotos, como os avós, ou seja, os antepassados da primeira e da segunda geração como determinantes do êxito no sistema de ensino. Em todos os domínios da cultura, como por exemplo, o teatro, a música, a pintura, o jazz, o cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos, quanto mais elevada for sua origem social. A atitude que se adota com relação à escola e ao futuro por ela proporcionado tem uma ligação direta com a origem social do indivíduo. As consequências da origem social são cumulativas, definem irreversivelmente os destinos escolares e sociais, segundo o autor. Os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades de atingir o alvo visado. E esse nível de aspiração depende do grupo social de cada indivíduo.

Uma outra situação abordada por Bourdieu é o que diz respeito à aquisição de cultura. Como toda mensagem é recepcionada diferenciadamente, de acordo com as peculiaridades sociais e culturais de quem a recebe, não se pode afirmar que a uniformização das mensagens transmitidas leve a uma uniformização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma uniformização de quem as recebe.

Em sua sociologia da educação, Bourdieu defende a ideia de que o indivíduo não é resultado de uma subjetividade, onde o mesmo pode interferir na realidade de maneira absolutamente autônoma, nem tampouco resultado de um objetivismo puro, onde o indivíduo seria inteiramente determinado pelas estruturas sociais, embora essas estruturas orientassem o comportamento individual. Mas para ele, o capital cultural vai prevalecer como influência no destino escolar do aluno. Conforme a classe social, as atribuições de valores vão pesar em diferentes áreas de estudo. Pois indivíduos oriundos das classes economicamente mais

privilegiadas vão priorizar estudos que tenham valor no campo socioeconômico. Já indivíduos de classes menos privilegiadas, em sua maioria, vão obter diplomas desvalorizados no mercado após um longo dispêndio de tempo e dinheiro. Dessa forma, os indivíduos com origem social mais elevada têm maiores chances de obtenção de êxito em suas carreiras profissionais.

Bourdieu afirma que:

Assim, sabe-se, a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte – permanecendo iguais todos os outros fatores (e em particular, o êxito escolar) – quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino; e os efeitos dessa “causalidade do provável” são observados para além das práticas e até nas representações subjetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças. Assim, até mesmo em um nível elevado do *curso* [percurso efetuado pelo estudante ao longo de sua trajetória escolar] e a despeito dos efeitos de superseleção, observa-se que os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte (BOURDIEU, 1998 pp. 89-90).

O investimento escolar tem uma relação estreita com a classe social. As classes menos privilegiadas do ponto de vista econômico têm uma inclinação mais fraca para investir nos estudos. O desempenho da criança nas instituições de ensino é um fator que contribui significativamente para essa realidade, pois sua origem social de famílias desprivilegiadas financeiramente interfere em seu desenvolvimento educacional. Essas famílias também têm a necessidade de entrar no mercado de trabalho mais cedo e com isso há um comprometimento da aprendizagem. A falta de garantia do retorno do investimento na escolarização das crianças também é levada em consideração, tendo em conta que esse investimento se caracteriza pelo longuíssimo prazo. O inverso também é verdadeiro, ou seja, a classe média teria uma inclinação mais acentuada para se dispor a investir na escolarização dos seus filhos. Pois as possibilidades de retorno desse investimento seriam maiores, já que têm um volume suficiente de capitais para tal investimento. Já as classes ditas superiores, as elites, teriam uma inclinação em investir no sistema de ensino de forma bem mais descomprometida, pois levam em conta sua situação financeira, social e cultural, em síntese, seus capitais, já que o sacrifício pela mobilidade social estaria eliminado e com isso a possibilidade de fracassar no sistema educacional também.

Bourdieu (1978) baseia-se nas relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes. A compreensão do sistema educacional passa pela perspectiva do sistema das relações entre as classes. Não podemos ver neutralidade no sistema de ensino, mas reprodução e legitimação da classe hegemônica. Essa realidade da reprodução dos

valores da classe dominante partiria de um arbítrio cultural, e também de uma naturalização dos seus valores. É um arbítrio porque não obedece a nenhuma razão objetiva universal. Porém é aceito porque não é encarado como algo constituído artificialmente, já que é naturalizado e legitimado pela ação pedagógica como algo desvinculado de qualquer classe social. Para o sociólogo aí estaria a violência simbólica, o processo de imposição dissimulada de um arbítrio cultural. O autor observa, porém, que as diferenças culturais sofreriam uma redução nos cursos superiores devido ao fato dos alunos que chegam a esse nível de ensino já terem encarado um processo de “superseleção”, restando apenas os mais preparados.

Para o autor o campo educacional passa a ser encarado como um campo de luta, pelos diplomas, entre as classes sociais. Pois com a acessibilidade ao ensino expandida, a classe dominante se viu obrigada, para garantir sua reprodução e manutenção, intensificar seus investimentos para conservar a valorização dos seus títulos escolares e diplomas. Porém, o autor constata que há uma variação do valor dos títulos no mercado de trabalho. Pois a expansão do ensino não foi acompanhada pela expansão das vagas ofertadas por esse mesmo mercado.

O campo universitário representa um espaço de luta onde se pretende impor valores que denotem o pertencimento às hierarquias sociais privilegiadas, simbolizando com isso uma espécie de capital para assegurar as vantagens oriundas de sua posse.

Os pais ignoram que o desempenho escolar de seus filhos esteja estritamente relacionado com a formação cultural da família, já que esta geralmente determina o futuro socioeconômico deles e que teria uma possibilidade, ainda que parcial, de mudança positiva pela atividade educativa.

Bourdieu e Passeron (1975) acreditam que a busca, através das instituições de ensino e seus professores, do atendimento aos estudantes com déficit cultural, deve ser o objetivo principal para a superação dessas desvantagens. Isso já representaria um avanço no sentido de equalizar as condições no interior das escolas. Para eles, a democratização educacional passa pela conquista da maior quantidade possível de estudantes, no período mais curto possível e com qualidade, às aptidões proporcionadas pela cultura educacional.

Pois o modelo de ensino estabelecido é um ensino voltado a uma elite bem nascida, como também por outro lado é focado ao saber tecnocrático, preocupado com a produção em série de técnicos sob medida.

A ação de uma escola justa para uma redução da desigualdade cultural seria uma dedicação com vistas a neutralizar sistematicamente, da educação infantil ao ensino superior, os fatores que contribuem para esses desníveis.

Interessante perceber que algumas exceções à regra, ou seja, aqueles que conquistaram êxito através do sistema de ensino estariam mais inclinados a acreditar na ação da educação libertadora. Alienados por essa conquista, eles acreditam na essência dessa escola que liberta. E assim criam o mito da escola libertadora, de acordo com Bourdieu.

De acordo com Bourdieu (1978), até meados do século XX, predominava, nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum, um otimismo de inspiração funcionalista, onde a escola tinha uma atuação substancial na superação dos problemas econômicos e na constituição de uma sociedade mais justa (meritocrática), moderna (centrada na razão científica) e democrática (centrada na autonomia individual).

A educação era encarada como uma chance de oportunizar igualdades. A própria instituição escolar representava uma maneira de equalizar as oportunidades, dando dessa forma o merecido destino aos indivíduos que mais se destacassem em seus estudos. Estabelecendo desta forma uma justiça. A instituição escolar era vista como neutra e que apenas difundiria o conhecimento racional, sem defender interesses.

Houve também uma decepção das gerações de estudantes em relação ao diploma, que foi desvalorizado a partir da massificação do acesso às universidades, a chamada geração enganada como diz Bourdieu que teve como consequência a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968.

O processo educacional apresenta dois mecanismos que promovem a consolidação da sociedade capitalista para Bourdieu (1992): a reprodução e manutenção da cultura e a reprodução e manutenção da estrutura de classes. O primeiro se apresenta na realidade simbólica da ideologia enquanto o segundo se apresenta na própria realidade social. Desta maneira há uma espécie de agressão, ou seja, uma violência simbólica que se dá por meio da doutrinação pelo condicionamento através de toda uma ideologia que força os indivíduos que se submetem a ela a se comportarem e pensarem de forma alienada, pois não percebem que legitimam a ordem vigente, promovendo desta forma a reprodução e manutenção do *habitus*. A escola é um instrumento de reprodução da estrutura social, ou seja, de uma sociedade de classes, própria do sistema de economia de mercado. Importante nesse contexto lembrar Silva, que nos convida a uma série de indagações:

Quais as relações entre pauperização e educação? Em que medida a noção de pauperização tornada categoria de análise pode esclarecer sobre o peso da educação na problemática social do capitalismo? Até onde os processos educacionais que operacionalizam as formas ocidentais de ensino estão ligados às questões estruturais das formas de organização e desenvolvimento da sociedade capitalista e da sociabilidade burguesa? Em outras palavras, pode-se dizer que a educação expressa, em grande medida, uma dimensão especial e privilegiada de compreensão da questão social contemporânea? (SILVA, 2014, p.48).

As qualidades oriundas de habilidades culturais e linguísticas seriam vistas com naturalidade pelas famílias que constituem as classes dominantes. Contrariamente, as famílias oriundas das classes mais pobres, tenderiam a encarar sua falta de habilidade de maneira natural, atribuindo falta de aptidão para os estudos. Para Bourdieu, há uma produção por parte da sociedade e uma reprodução por parte da escola dos valores sociais da cultura de acordo com sua origem social desde o nascimento, onde os dominantes teriam uma relação descontraída, fácil, elegante, segura, em suma, natural com a cultura. Já por outro lado, os indivíduos das classes baixas teriam uma relação caracterizada pela estranheza, pelo embaraço, tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada e acanhada. Todas essas características seriam encaradas com naturalidade e desenvoltura pela instituição escolar como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. Segundo Bourdieu, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais e as desigualdades e hierarquias internas ao sistema de ensino devido ao seu perfil reprodutor (NOGUEIRA, 2006). Posição compartilhada por Silva, onde vai ressaltar que há uma estreita relação entre subescolarização e pobreza. Pois localidades que atravessam situação desfavorável economicamente são marcadas por um processo de aprendizagem insuficiente, como bem exemplifica a autora sobre o Norte da França na década de 1970, retratando bem essa relação. Continua ainda a professora, que aos jovens como portadores dessa educação deficiente cujo futuro no mercado é incerto, e quando encontram vaga, seria para subemprego. Uma boa qualificação, pondera Silva, que possibilitasse um bom investimento em capital humano, por outro lado, pode evitar uma situação de extrema pobreza por parte de indivíduos e grupos. Ainda a professora observa que mesmo em Estados desenvolvidos, a exemplo de Estados subdesenvolvidos, o iletrismo e o analfabetismo mantêm uma relação estreita com “situações de pobreza e exclusão social” (2014, p.79).

Para Bourdieu outros critérios de avaliação, de maneira implícita, entrariam na questão classificatória para a reprodução da hierarquia social no interior dos sistemas de ensino. Esses outros critérios levariam em consideração o *habitus* e todas as suas implicações, como por

exemplo, o comportamento, a maneira de postar-se, a linguagem, a própria aparência, o domínio da cultura geral, o sotaque, etc.

A teoria de Bourdieu se mostra extremamente relevante para nos auxiliar a pensar sobre a participação de estudantes dos meios mais baixos da sociedade na educação superior. Por isso é importante notar que estudos sobre êxito nas trajetórias escolares de estudantes oriundos das camadas populares são poucos. Temos muita necessidade de dados dessa natureza no Brasil, como nos mostra Viana (2004)

Interessante o aspecto psicanalítico que Bourdieu envolve na decisão do indivíduo de ascender socialmente, pois isso implica em “matar” os pais no sentido de negar as características familiares, seus valores, hábitos, rompendo com isso laços do seu passado (1997). O autor mostra que a reprodução das estruturas sociais através do sistema de ensino se perpetuará. Porém, o papel de algumas escolas e educadores parece fazer diferença no processo de formação dos estudantes, segundo seus críticos.

O mérito do sociólogo entre outros foi o de perceber as desigualdades educacionais não como efeito de diferenças naturais, e sim como consequência das desigualdades sociais. Sua percepção notou nos estabelecimentos improvisados de ensino, uma realidade: a sua multiplicação de maneira precipitada nas periferias desprivilegiadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos de capital cultural. Na década de 1960, o autor teve a originalidade de fundamentar base teórica e pesquisa empírica em relação às questões que envolviam as disparidades nas instituições de ensino. Imprimindo na história da sociologia da educação bem como no próprio sistema educacional mudanças sensíveis.

O arsenal teórico de Bourdieu se constituiu e desenvolveu através do embate contínuo de problemas empíricos oriundos de suas pesquisas, dando origem a um conjunto de teses e ideias logicamente encadeadas para lidar com uma multiplicidade de conceitos como, por exemplo os conceitos de capital social, econômico e cultural, bem como de capital simbólico, campo, *habitus*, entre outros. Mas por outro lado, com ênfase determinista e objetivista das estruturas sociais, Levi-Strauss (1970), através da antropologia, constrói seu modelo teórico baseado na linguística estrutural de Saussure (1999) e Jakobson (1977), o que influenciará Bourdieu em suas análises.

Com sua teoria, o sociólogo vem pouco a pouco substituir a lógica da responsabilidade individual que culpa a “vítima” pelo seu fracasso pela lógica da responsabilidade coletiva. A explicação do fracasso por fatores sociais vem suplantar os “dons naturais”. Para o autor, é importante desmitificar a opinião dominante do dom natural, e substituí-la pela explicação das

condições sociais e culturais para a desigualdade da trajetória escolar. A relação com o conhecimento depende da origem social do aluno. Silva em consonância com o autor afirma:

O sucesso escolar depende menos dos dons da aptidão natural dos estudantes e dos méritos individuais e mais do capital cultural, sua transmissão familiar e sua valorização pelo sistema de ensino. A escola não faria mais do que reproduzir a estrutura de repartição do capital cultural, correspondendo muito fielmente à divisão da sociedade em classes; ela, a escola, não permitiria a seleção dos melhores mas contribuiria à reprodução da estrutura social marcando com o selo da legitimidade “intelectual” *les enfants, (les heritiers)*, provenientes dos meios favorecidos do ponto de vista do capital cultural, e rejeitaria massivamente os outros. O trabalho parte da constatação da representação desigual das diferentes classes sociais no ensino superior e interroga sobre os fatores de diferenciação do sucesso escolar, sobre a “escolha dos eleitos”. Bem mais que a idade, o sexo, a religião, é a origem social que define as chances, as condições de vida e de trabalho, as orientações de cada estudante. Boudieu e Passeron mostram que o bom resultado deve-se a uma forma de afinidade entre os hábitos culturais das classes favorecidas e as exigências do sistema de ensino; deste modo um dos triunfos essenciais do sucesso escolar é a posse de uma ‘culture savante’, melhor ainda de uma ‘culture libre’ adquirida em domínios muito variados que o teatro, a música, a pintura, o *jazz* e o cinema, práticas cujo acesso é quase exclusivamente reservado à classe favorecida. O capital cultural da família é em último caso a mola, o fator explicativo da desigualdade do sucesso escolar (SILVA, 2002, p. 73).

2.2.5 Algumas “vozes” contrárias a Bourdieu

Interessante o olhar de Lahire sobre o indivíduo. Pois este sociólogo o percebe através de uma pluralidade de relações, sem isolá-lo de suas atividades enquanto pai, mãe, profissional, empregado, patrão, consumidor, etc. Ao ambicionarmos compreender um indivíduo em sua subjetividade temos que investigar a multiplicidade de relações que o envolvem, pois essas constituirão sua singularidade. Para ele é inconcebível perceber um indivíduo segregando-o do social. Pois ele pensa, sente, age, etc. enquanto um ser imerso numa sociedade. Lahire (2002) expõe sua teoria heterodoxa em relação a Bourdieu. Ele baseou sua teoria da ação em suas investigações entre instituições de ensino e desigualdades educacionais. O autor vai ser um ferrenho crítico do conceito de *habitus*. Suas análises se voltam para os indivíduos em suas ações, onde observa suas práticas em diferentes contextos, sem separá-los das estruturas de classe, mas dando uma atenção especial ao que ele denomina de sociologia à escala individual.

Para este sociólogo, embora Bourdieu seja conhecido primeiramente pela sua teoria do *habitus*, provavelmente este seja o conceito menos explorado empiricamente por este autor, segundo o sociólogo. O que Bourdieu denomina de *habitus* é para ele um caso muito particular de patrimônio individual de disposições.

Lahire se descreve menos retórico que Bourdieu. Para ele, Bourdieu adquiriu sua formação filosófica na École Normale Supérieure na década de 1950 e nunca se desligou dos seus costumes retóricos, que consistiam diversas vezes em diluir um problema de forma retórica ou em antecipar os resultados de longas investigações, fornecendo análises sem atividades empíricas.

Lahire (2002) questiona o conceito de *habitus* como disposições duráveis, que constituem o modo de perceber, pensar, agir dos indivíduos. Este conceito não teria aplicação nas complexas sociedades ocidentais contemporâneas. Pois Bourdieu o cria a partir de suas análises sobre a sociedade camponesa tradicional argelina. Os indivíduos que compunham esta sociedade pensavam e agiam de acordo com seus contextos sociais, no universo do colono. Lahire os identifica como indivíduos pertencentes a coletividades pré-capitalistas e com uma fraca divisão do trabalho, além de características como uma reduzida demografia onde os laços sociais seriam mais fortes. Segundo este autor, nessas sociedades a estabilidade e durabilidade das formas de socialização raramente sofreriam alguma contrariedade ou oposição. Fenômeno que não ocorreria nas sociedades ocidentais contemporâneas, onde vários elementos teriam influência, como as instituições educacionais, a religião e suas igrejas, os meios de comunicação, como a internet, etc. Portanto, o conceito de *habitus* de Bourdieu retrataria de forma mais apropriada a socialização dita comunitária, não podendo ser utilizada como explicação em uma sociedade mais complexa como a contemporânea ocidental. Fenômeno que já não ocorreria em uma sociedade camponesa, mais aberta e flexível às influências de relações primárias.

Em 1989, em conferência realizada na Universidade de Todai e convertida no artigo *espaço social e espaço simbólico* (1996) Bourdieu afirma que suas pesquisas realizadas na França se aplicam também a outros países. A universalidade é uma das características de sua pesquisa, pois o perfil destas integra o teórico e o empírico, onde se inclui quadros estatísticos e métodos etnográficos, dados macrossociológicos e microssociológicos em suas análises situados no tempo e no espaço, ou seja, a França na década de 1970. Para isso se faz necessário particularizar uma realidade empírica situada temporalmente e espacialmente para depois universalizar outras possibilidades.

Segundo Lahire (1997), Bourdieu não leva em consideração a autonomia da ação individual. O autor não aceita as posturas educacionais dos discentes como consequência da reprodução direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias. Este

sociólogo foi um dos poucos pesquisadores do exterior a apresentar produção de pesquisas nessa área durante a década de 90.

A herança familiar, que de acordo com Bourdieu, determina o capital cultural e conseqüentemente a formação do *habitus* são questionáveis. Para Lahire, a relação que a família tece com a escola e os estudos é que determinam o êxito ou o fracasso escolar, independentemente da origem familiar, ou seja, são as configurações familiares que justificam ou não a trajetória de sucesso escolar. Portanto, não se pode encarar a origem social como reprodutora da posição socioeconômica e cultural dos membros de uma sociedade para este autor.

Para ele, se trajetórias de êxito escolar improvável não tem explicação no capital cultural das famílias, devemos buscá-las na relação entre os membros desta, ou seja, na relação dos pais ou responsáveis com os estudos da criança. Para ele é a organização da família em torno dos estudos que explicaria o êxito.

Lahire mantém o foco na relação da família, de origem nas classes baixas, com a escola e suas trajetórias de êxito e insucesso com estas instituições de ensino.

Já para Alexander (1987), sociólogo norte americano, Bourdieu é determinista e materialista quando reduz a ação individual às suas condições objetivas de existência. Bourdieu também é apontado de atribuir um papel limitado de independência e autonomia das instituições escolares em relação às estruturas de dominação social da classe hegemônica. As instituições de ensino se apresentam em seus estudos até o ano de 1970 como inteiramente subordinadas aos interesses de reprodução e legitimação das classes hegemônicas em sua teoria da reprodução social. Para seus críticos, as instituições de ensino, não podem ser igualadas, e nem seus professores. A maneira que como cada instituição educacional e seus profissionais atuam vão contribuir para aumentar ou reduzir o processo de reprodução das desigualdades sociais, a possibilidade de mobilidade social. Segundo Alexander, que proclama a autonomia da cultura, esta não pode ser reduzida aos valores das classes economicamente privilegiadas da sociedade como defende Bourdieu.

Para os críticos de Bourdieu, existem variáveis nas instituições de ensino que não podem ser desprezadas, pois os estudantes, em que pese sua origem social, não são todos iguais para serem determinados por sua origem familiar, nem os professores são iguais entre si. Os próprios estabelecimentos de ensino sofreriam variações em sua organização e em suas ações.

Segundo Alexander (2002), a cultura não é uma ferramenta de influência, todavia ela é encarada como um campo de autonomia na constituição da estrutura social, onde vai conquistar um lugar de destaque. Este autor vem fazendo análises na tentativa de delinear o que ele intitula de *programas fracos* da sociologia da cultura, onde as práticas culturais são subordinadas pelas estruturas sociais. Para ele, é necessário um “programa forte”, ou seja, tratar a cultura com seus próprios termos, libertando-a da estrutura social.

Em seu conceito inicial, *programa forte* encararia a ciência não como uma via para se chegar à verdade, como uma descrição perfeita da natureza, mas como uma consequência do sentido que lhe dá determinada sociedade. Sendo assim, as “verdades científicas” seriam um arbítrio dos valores coletivos, uma convenção. Seguindo esse mesmo raciocínio, Alexander, através da sociologia cultural sustenta a ideia da separação da cultura do determinismo social, resgatando a independência da dimensão cultural. Para o autor, Bourdieu, através do *habitus*, não credencia a cultura como uma dimensão autônoma em relação à sociedade, e sim manifesta sua subordinação aos aspectos materiais de uma sociedade capitalista.

Torraine (2002) e Dubet (2008) também rejeitam a teoria da reprodução. Como evolucionistas, aderem à ideia da sucessão de uma sociedade industrial por uma sociedade pós-industrial, desprezando a ideia de *habitus*, pois ela não conduziria à noção de cooperação, de boas relações.

Segundo Thiry-Cherques (2008), para Bourdieu não existe consciência livre, cada indivíduo está preso às estruturas sociais, ao contexto histórico com seus valores. Apenas nos movemos de maneira limitada, restrita em nossa liberdade de pensar com autonomia. Não há possibilidade de compreensão da ação dos indivíduos partindo dos seus relatos, percepções e atitudes subjetivas.

Os maiores opositores de Bourdieu são os adeptos do individualismo Metodológico, defensores da ideia dos fenômenos sociais como produtos de escolhas individuais racionais. Os denominados individualistas rejeitam a ideia única de perceber o indivíduo como “marionete do sistema”, sem importância social. Além do mais, eles reputam às mudanças sociais não como um produto das intenções individuais e sim como um resultado de efeitos coletivos não pretendidos por sujeitos sociais, continua Thiry-Cherques (2008).

2.2.6 As primeiras recepções acadêmicas de Bourdieu no Brasil

Importante frisar que Catani, Catani e Pereira (2000) nos proporcionam uma visão da recepção de Bourdieu na sociologia da educação em nosso país. Onde estes pesquisaram o autor no campo educacional do início da década de 70 ao ano 2000 na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Em suas pesquisas nos mostram que dois artigos de 1968 de autoria de Bourdieu são as primeiras referências brasileiras ao autor. Através de Sérgio Miceli, o sociólogo teve seus textos publicados em 1974 e nessa época o surgimento da primeira edição nacional de *A Reprodução*. Nos cursos superiores de Sociologia e Antropologia, Bourdieu gozaria de uma recepção não desprezível, porém no campo educacional do Brasil, não teria a mesma receptividade, visto que até na França, assim como na Europa em geral, era encarado como um autor difícil e devido a essa característica não dava muita margem para os engajamentos universitários e a militância política. Porém, para Catani, Catani e Pereira (2000) isso era fruto de uma leitura precipitada e parcial de Bourdieu. Pois inversamente a esse pensamento cheio de lacunas, o sociólogo tinha como objetivo denunciar as maneiras de dominação e poder. Renato Ortiz (1983) também foi um dos pioneiros entre os autores brasileiros a tomar contato com Bourdieu. Seus primeiros contatos se deram aproximadamente no ano de 1970, em Vincennes durante sua graduação em sociologia. Ele o conheceu por intermédio de seus professores, como François Chatelêt, que nas aulas de filosofia tecia comentários favoráveis a *Les héritiers*, de 1964. Renato Ortiz também foi aluno de Passeron.

A apropriação de Bourdieu no Brasil no final dos anos 60 até meados dos anos 70 se deu através de docentes e discentes. Onde estes dialogaram com suas obras antes mesmo de serem publicadas nacionalmente, inclusive na própria Europa, onde introduziu-se mesmo que parcialmente, este autor no ambiente universitário brasileiro.

Para Loyola (2002), Moacir Palmeira e Sérgio Miceli são considerados os primeiros autores a recepcionar Bourdieu com sua teoria a nível nacional. Foram eles que passaram a divulgar pioneiramente o sociólogo francês no país. Segundo Loyola, Moacir Palmeira teve contato com a teoria de Bourdieu ainda na França, no ano de 1966, em estágio na cidade de Paris. Já com Sérgio Miceli o contato se deu no final da década de 60, quando este percebeu a importância dos textos de Bourdieu e o impacto que causaria com *Les Héritiers*.

Medeiros (2007) mapeou dissertações de mestrado e teses de doutorado onde havia a inserção do sociólogo ou aos seus conceitos sobre sociologia da educação, revelando como a

produção discente brasileira em educação recepcionou-o, baseando-se na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Interessante as suas investigações (2007), pois em suas pesquisas sobre a recepção de Bourdieu no Brasil cita que a primeira dissertação data de 1977, três anos após a primeira edição de *A Reprodução* em nosso país. No texto de uma dissertação, orientada por Luiz Antonio Cunha, que elaborou alguns artigos sobre Bourdieu, onde publicou em 1979 *Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica*, na Revista Educação e Sociedade, em 1982, nos Cadernos de Pesquisa. Resultado de uma pesquisa em instituição de ensino primário da rede pública do estado de Minas Gerais, mostrando o processo de inculcação de valores da classe dominante sobre os alunos dessa escola e revela que o insucesso escolar tem origem no ambiente cultural dos alunos. De acordo com a autora, não há uma citação do nome de Bourdieu, embora seus conceitos estejam claramente trabalhados no texto da dissertação (MEDEIROS, 2007).

Por outro lado, no mesmo ano (1979), na UNB, há um texto intitulado *Interrogação à Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron*, que tece críticas à teoria apresentada por Bourdieu e Passeron na tentativa de apresentar as controvérsias dessa teoria, pois esta não dava espaço para a autonomia dos indivíduos e apresentava uma educação ideológica diante da filosofia da educação (MEDEIROS, 2007).

De acordo com Catani, Catani e Pereira (2002) só a partir da segunda metade da década de 1990, que Bourdieu começa a ter sua teoria pulverizada em leituras diversificadas através de alguns lançamentos editoriais.

De acordo com Medeiros (2007), há um pioneirismo e, portanto, maior volume de trabalhos defendidos na UFMG, devido a uma publicação no periódico *Educação em Revista*, dessa Universidade datado de 1989, *A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura*, organizado por Maria Alice Nogueira, docente e orientadora da UFMG, e Afrânio Catani. A professora Nogueira também atua como uma divulgadora de Bourdieu no país, além de se afirmar como uma das primeiras estudiosas brasileiras a ter contato com a sociologia da educação de Bourdieu, pois em 1971 já estava lendo *A Reprodução*, ou seja, um ano depois de seu lançamento.

Em 1964, Bourdieu em conjunto com Jean-Claude Passeron, lança sua obra *Les Héritiers: les étudiants et la culture* (Os herdeiros: os estudantes e a cultura), onde revela a importância de se estudar os fenômenos da reprodução cultural dando ênfase na transmissão

das estruturas sociais. Tudo isso fundamentado em suas pesquisas de 1962 e 1963. Bourdieu constata a ideia de democracia desencantada do sistema escolar ao perceber a ação homogeneizante das instituições de ensino frente às desigualdades culturais advindas das diferenças de origem social dos estudantes, ou seja, de não perceber o déficit cultural existente entre os estudantes de acordo com seu perfil socioeconômico.

As instituições de ensino se inclinariam a encarar o êxito ou a falta dele ao passado recente dos estudantes, sem perceber com clareza que esse fracasso escolar tem suas raízes no meio familiar, em outras palavras, o *habitus* primário estaria na origem remota da determinação do percurso escolar. Estariam as escolas tratando as desigualdades sociais como desigualdades de competência, levando em consideração “habilidades” pessoais como talentos e dons na avaliação dos estudantes.

Les Héritiers, é tida como uma obra extremamente relevante e original. Para Nogueira e Nogueira (2006), ela é fundamentada numa sólida e profunda pesquisa empírica, onde o peso da herança cultural das famílias com origem nas camadas mais baixas da sociedade, fruto de uma estratificação social, definiriam as desigualdades escolares e conseqüentemente o destino socioeconômico dos indivíduos.

O que surpreende é a abrangência da teoria da reprodução de Bourdieu no campo da Sociologia da Educação. Pois após décadas da primeira publicação sua sobre o assunto, *Les héritiers*, ele permanece estimulando a fundamentação de vários trabalhos sobre educação e sociedade. Seu paradigma da reprodução continua brilhando na constelação dos grandes autores, sociólogos da educação, se não a que mais brilha, mas com certeza uma das que mais se destacam em seu brilho.

2.3 Individualismo metodológico: Raymond Boudon e a teoria da escolha racional

Raymond Boudon (1981), por outro lado, em sua proposta metodológica e teórica, apresenta o individualismo metodológico. Este autor critica “concepções generalizantes” e as toma como inconsistentes. Exemplo disso são as noções de “estrutura” ou “socialização”, alvos de sua crítica. Sua teoria da escolha racional se fundamenta na ideia da estrutura como resultado das ações individuais. Sendo assim, a estrutura social é a simples consequência dos interesses individuais, mas não pautados numa relação de trocas como apregoa o paradigma economicista, pois os fatos sociais nem sempre são resultantes de fatores utilitaristas. Este autor não leva em consideração, em sua teoria da ação individual, que a perspectiva das

escolhas racionais para a satisfação de interesses pessoais sejam uma consequência de processos históricos ou estruturais. Ele enfatiza os interesses pessoais, ou seja, o indivíduo determinando suas preferências diante de determinado contexto. Esta concepção inclina-se a ver as normas sociais como mecanismo de controle de uma sociedade baseada em relações imprevisíveis de competição.

Podem-se esclarecer as afirmações acima a partir das asserções de Silva quando explica que,

A noção/conceito de agregação na abordagem sociológica de Raymond Boudon é “definida como uma questão fundamental para a sociologia”, uma vez que destina a relação entre as ações e as preferências individuais e os efeitos coletivos que elas produzem. E um dos principais postulados da sociologia de inspiração individualista é que as estruturas sociais devem, na medida do possível, ser explicadas como efeitos da agregação individual (SILVA, 2002, p. 84).

As conclusões de Raymond Boudon recusam as explicações do tipo estruturalista de Bourdieu, onde tudo estaria determinado pela origem social, pois Boudon, busca dar maior ênfase na autonomia da ação do ator. A teoria da escolha racional, assume que a realização pessoal iria paulatinamente superar o *status* atribuído causando mobilidade entre as gerações. Para esta teoria, as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho crescem constantemente em função das mudanças tecnológicas. Nessa perspectiva, as instituições escolares promoveriam melhores oportunidades ocupacionais por conferir aos indivíduos comportamentos e habilidades valorizados no mercado de trabalho, porém existem os *efeitos perversos*, onde o aumento de portadores de diplomas inflaria o mercado e conseqüentemente desvalorizaria os diplomas. Já Bourdieu, em suas pesquisas, se contrapõe a Boudon, em sua teoria da reprodução social, onde apresenta evidências de que o aumento do nível educacional dos trabalhadores não está diretamente relacionado a mudanças na estrutura ocupacional devido à função reprodutora das escolas em relação ao arbítrio cultural.

Boudon declara que o conceito de efeitos perversos é muito comum aos economistas, e dá como exemplo a inflação:

Tenho hoje um produto que só usarei no próximo mês, pois estou quase certo de que seu preço será então mais elevado. Fazendo isso, contribuo para a perpetuação da inflação. Naturalmente, meu comportamento não tem senão uma influência infinitesimal a esse respeito, mas a lógica da situação quer que muitas pessoas se comportem como eu. A adição dessas influências infinitesimais gera, pois, um efeito social. Esse tipo de efeito muitas vezes qualificado de efeitos perversos, ou de efeitos de composição, não aparece apenas na esfera da vida econômica. Na realidade, podemos afirmar sem exagero que são onipresentes na vida social e que representam uma das causas fundamentais dos desequilíbrios sociais e da mudança

social. Muitos fenômenos sociais familiares são manifestações ou consequência de efeitos perversos (BOUDON, 1981, p. 7).

Vale ressaltar que Boudon (1979) não tem pretensão de ser original, pois o conceito de *efeitos perversos* já fora abordado por Mandeville, Smith, Rosseau entre outros filósofos. Interessante observar a particularidade do individualismo metodológico deste sociólogo cuja característica principal é a noção de racionalidade cognitiva, opondo-se ao paradigma instrumental ao mesmo tempo em que aponta as “fraquezas” dessa visão economicista de racionalidade, segundo ele. Este autor demonstra não aceitar, em sua concepção de racionalidade, a importância da estrutura social. Para ele processos inculcadores, utilizados por outras teorias, são muito vagos, imprecisos, irracionais. Pois sua teoria se apoia em um caráter racionalista das ações. Ela explicaria as ações dos sujeitos por meio de sentimentos de convicção. Como ele afirma:

Em alguns de seus aspectos, a sociologia contemporânea aparece muitas vezes como uma sociologia sem sujeito: o Homo sociologicus é descrito seja como programado pelas “estruturas sociais”, seja como determinado por suas origens sociais e sua posição social. [...] tentei que esse paradigma determinista é ao mesmo tempo inútil e caro. Negando ao agente social a faculdade de escolha, de decisão, de criação, de inovação, o sociólogo cai na tentação permanente da sociologia, o sociologismo. É então dominado por uma espécie de cegueira. A partir do momento em que o determinismo invade tudo, que diferença há entre a febre que me obriga a ficar de cama, a sanção penal que me dissuade a realizar certos desejos, a insuficiência de meus recursos que me força a afastar-me de certos objetos de consumo? O paradigma determinista ou, melhor dizendo, como veremos, os paradigmas deterministas impõem ao sociólogo custos proibitivos: tornam-no impotente para conceber e, com maior razão, para explicar fenômenos tão importantes como os conflitos sociais ou a mudança social (BOUDON, 1979, p. 175).

2.3.1 A atitude racional por trás das escolhas: a perspectiva de Boudon com relação à origem social

Boudon (1979) sustenta que se não houvesse uma escolha racional no cálculo dos custos e benefícios e sim uma determinação pela origem social, essas escolhas seriam idênticas, independentemente da subcultura de classe ou do desempenho educacional dos estudantes. Isso mostra, segundo o autor, que o investimento educacional leva em consideração as possibilidades de êxito no futuro baseadas na trajetória educacional pretérita.

Para Boudon, os indivíduos de diferentes origens sociais levam em conta os custos e benefícios do investimento escolar segundo sua posição social. Para ele, não seriam escolhas inconscientes, determinadas por razões culturais. Portanto, a variedade de comportamento dos estudantes oriundos das diferentes camadas sociais com relação ao sistema de ensino não teria

explicação nos perfis culturais distintos, mas no reconhecimento dos custos e benefícios que estão por trás das escolhas racionais com relação ao investimento escolar. Seria uma avaliação racional. E quanto mais baixa for a origem desse indivíduo, mais altos seriam os custos em relação aos benefícios, e portanto menos tolerantes estariam eles ao investimento escolar.

Portanto, é o grau de consciência e reflexividade que determina o futuro educacional, socioeconômico e profissional dos indivíduos, nas bifurcações do sistema escolar e profissional do estudante em seu percurso. Nesse sentido vale lembra-lo:

A importância da escola na determinação das expectativas é tanto maior quanto mais baixa em média a composição social dos estudantes ou alunos. Todas as pesquisas mostram de fato que, quanto mais baixa a origem social, maior a sensibilidade das expectativas do adolescente ou de sua família em relação ao veredito escolar. O aumento das taxas de escolarização está assim associado a uma ascendência maior da escola sobre o destino dos indivíduos. Ao que é preciso acrescentar que, sendo todas as coisas iguais, a correlação entre nível escolar e posição adquirida cresce no tempo (BOUDON, 1981, p. 256-257).

O individualismo metodológico de Boudon questiona o princípio holista que não percebe a conexão entre as atividades sociais com as razões individuais, tomando os indivíduos como seres passivos de ideologias e ações coletivas numa visão determinista do mundo social. Teorias estruturalistas que defendem o poder coercitivo para justificar comportamentos individuais vão sofrer críticas do autor.

A metodologia desenvolvida por Boudon (1995) tem por base a reconstrução das razões subjetivas e a reflexão do fato social como consequência do comportamento dos indivíduos. Sua metodologia não se assenta na análise do social como uma soma de partes independentes entre si, mas pelo contrário, ele prescreve a necessidade de percebê-la pela interação entre as ações individuais e o contexto da realidade social, onde esse contexto vai representar o cenário apropriado para identificação da ação e legitimá-la como racional em um determinado ambiente. Para esse autor, teorias baseadas na ação instrumental são apenas conjunturais, delimitadas a realidades específicas, onde os indivíduos objetivando determinados fins lançam mão de comportamentos que buscam seus interesses pessoais. Boudon (1979) questiona também teorias que levam apenas em consideração a ação individual, bem como o ponto de vista de que os agentes sempre podem prever o resultado de suas condutas nas suas interações. Portanto Boudon lembra Rawls⁴:

⁴ Para Rawls (2002), todos os princípios constituídos pela sociedade como liberdade, oportunidade, riqueza, etc. devem ser compartilhados de maneira equânime, ou seja, as políticas educacionais devem objetivar uma educação igual tanto do setor público quanto privado que elimine o segregacionismo entre as classes sociais. Para ele, as desigualdades econômicas e sociais devem se apresentar de maneira que possamos possibilitar o

Consideremos o exemplo da relação entre as desigualdades sociais e econômicas, de um lado, e, de outro, a desigualdade das possibilidades diante do ensino. Ele tem a vantagem de mostrar que, ao nível das sociedades globais, as instituições podem ser impotentes, mesmo quando têm por objetivo realizar simultaneamente a dupla exigência rawlsiana da igualdade das possibilidades e da “otimização” das desigualdades. Assim, as instituições fundamentais legítimas, segundo Rawls, podem coincidir com mecanismos sociais cujos resultados são legítimos. Todo mundo sabe hoje que a instituição escolar não é – falta muito para tanto – acessível a todos. Certas teorias atribuem esse estado de coisas ao fato de a escola, por sua própria função, transmitir e valorizar uma cultura que é propriedade das classes superiores. Assim, como os filhos das classes superiores estão mais bem preparados pelo contexto familiar a responderem às exigências do sistema escolar, têm maiores possibilidades de atingir um nível escolar elevado. Se essa teoria fosse suficiente, os princípios de justiça de Rawls seriam satisfeitos com medidas visando compensar, sobretudo nos primeiros anos do período escolar, a desigualdade cultural de origem familiar. Na realidade, não é difícil mostrar que essa teoria explica muito pouco a desigualdade das possibilidades diante do ensino. Esta parece provir essencialmente, como tentei mostrar em outro capítulo, do fato de que, segundo a classe social a que pertence um adolescente, o prolongamento da escolaridade em cada ponto de bifurcação do período escolar representa custos e benefícios sócioeconômicos variáveis. Assim, a utilidade do prolongamento da escolaridade é uma função crescente da classe social de origem: quanto mais elevada esta última, mais elevada será a utilidade de prolongação da escolaridade. É certo que medidas foram tomadas, na maioria das sociedades industriais, para reduzir o número e a rigidez dos pontos de bifurcação do sistema escolar. O prolongamento da escolaridade obrigatória e a instituição de um tronco comum durante os primeiros anos do curso secundário tendem a reduzir o número desses pontos, e, portanto a desigualdade de possibilidades (BOUDON, 1979, pp. 160-161).

Para Boudon (1979), a sociologia não pode negar a existência da liberdade do sujeito, apesar do número de tentativas nessa direção. “A vulgata sociológica quer que os comportamentos do consumidor sejam pura e simplesmente determinados pela matracagem publicitária. Se isso acontece, como explicar, como observa Lindbeck, que os publicitários devam efetuar pesquisas de motivação e que, como demonstram as estatísticas comerciais, uma proporção considerável de produtos lançados com grande reforço publicitário fracasse de forma lastimável?”, (BOUDON, 1979, p. 228). Para o autor, a mesma vulgata quer que o destino ou o rendimento econômico de um indivíduo sejam consequência de determinismos sociais. Para este autor, as correlações estatísticas quase sempre fracas fundamentam essa interpretação e não implicam de modo algum uma eliminação das noções de escolha e liberdade.

2.3.2 Educação e mobilidade social

Boudon foi utilizado em suas metodologias por Ankora (1976), onde este aplicou na Nação Húngara suas pesquisas, confirmando resultados empíricos no setor.

Interessante observar que em países onde o grau de escolaridade é elevado, o efeito das instituições sobre a desigualdade é praticamente nulo, mas é mais vantajoso ter escolaridade que não ter uma formação acadêmica, pois a possibilidade de desemprego é menor. Temos como exemplo o terceiro grau, que em países desenvolvidos não é certeza de boa colocação no mercado, bem como não garante o bom rendimento de outrora, embora seja uma boa possibilidade de não ficar desempregado de acordo com Shavit e Müller (1998) em uma sociedade onde o êxito escolar é uma regra.

Reforçando esses resultados, Coleman (1988) que contribuiu para a moderna sociologia da educação, também leva em consideração essas questões, onde a educação teria alguma influência no processo de mudança das estruturas sociais, embora esteja refazendo algumas considerações dos anos de 1960 (COLEMAN, 1990).

A educação como possibilidade de redução das desigualdades sociais sempre foi uma visão de instituições internacionais, como por exemplo, a ONU, o BIRD e o FMI (1990). Para essas organizações, as instituições de ensino se constituem em um instrumento privilegiado de mobilidade social, mostrando-se dessa maneira adeptas das teses da TCH sobre as causas e resolução da pobreza.

Barros e Mendonça (1996), também são defensores da TCH, eles acreditam que uma maior acessibilidade à educação conduziria a um crescimento econômico na mesma proporção e automaticamente a renda do indivíduo também acompanharia esse crescimento. Ou seja, a redução das desigualdades educacionais levaria a uma redução das desigualdades socioeconômicas.

Castro (1998), que representa um dos principais expoentes brasileiro de estudos na relação educação e desigualdades, é um pouco comedido em suas declarações embora defenda que o crescimento socioeconômico tenha uma relação estreita com a educação.

As ações do sujeito estão baseadas na racionalidade cognitiva, segundo o sociólogo. Essas ações explicariam os vários fenômenos sociais em detrimento das explicações apresentadas pelas teorias da reprodução social. O autor acredita numa espécie de objetividade parcial que se impõe a indivíduos ou à própria ciência em sua tentativa de intervenção. Ele defende a ideia de que princípios e crenças têm condições de ser

racionalmente discutidos. Indivíduos têm “boas razões” para adotar segundo seus valores e crenças, demonstrando desta forma que não se encaixam na concepção de um simples ser passivo de determinações causais.

2.3.3 A industrialização nas sociedades modernas

Boudon observa que, na maioria das sociedades modernas, a desigualdade das oportunidades perante o ensino se reduziu de modo lento e regular no curso das últimas décadas. Em outras palavras, a probabilidade de um adolescente saído das classes inferiores de chegar, por exemplo, à universidade aumentou em tempo mais rápido que a mesma probabilidade em relação a um adolescente saído das classes superiores. As ordens de grandeza permanecem muito diferentes, mais a tendência à atenuação das disparidades mostra-se não desprezível e universal no conjunto das sociedades modernas ocidentais. Este sentido contradiz Bourdieu. Portanto, Boudon baseado nesta noção afirma:

Parece que o aspecto meritocrático tende a ser tanto mais acentuado, sendo todas as coisas iguais, quanto mais elevadas as taxas de escolarização. Uma conjectura é que o aumento das taxas de escolarização, se acompanhado de importantes mudanças na composição da população escolar, tem uma incidência sobre o peso respectivo do nível escolar e da origem social nos processos de mobilidade (BOUDON, 1981, p.195).

Para Raymond Boudon (1979), os estados de crise social que geram conflito e consequentemente transformações, têm origem não de interesses antagônicos dos grupos sociais, mas do que ele denomina de efeitos perversos engendrados pelos agentes da sociedade visando à realização de seus objetivos específicos. E ele cita o clássico exemplo do engarrafamento de trânsito. Como todo cidadão almeja atingir seu objetivo, ou seja, chegar a suas residências com seus automóveis, vamos ter um engarrafamento gerando irritação, desconforto e toda sorte de situações negativas. Podemos perceber claramente uma consonância entre Marmoz, pelas análises de Silva (2014), pois para Marmoz, segundo Silva, podemos ver na educação simultaneamente um desenvolvimento e uma criação de dificuldades. Pois Marmoz conclui a partir de Jacques Hallac sobre a questão denominada por ele de “estagflação escolar”, expressão inspirada no que se denominou de *estagflação econômica*. Pois isso caracterizaria um descompasso entre a oferta de vagas de emprego para diplomados e a quantidade excessiva da demanda por esses empregos, seria uma demanda reprimida. Quanto mais acessível um título da educação superior, mais propenso à desvalorização ele vai estar, o que pode ser denominado de inflação de títulos. Portanto destaca Boudon:

Discorrerei inicialmente com certo detalhe sobre um exemplo tirado da sociologia da educação. Esse exemplo sugere que a crise que caracteriza os sistemas de educação das sociedades industriais nos últimos dez anos e que não se dissipou é devida a uma acumulação de efeitos perversos que o desenvolvimento da educação gerou, além de seus efeitos positivos. A análise das consequências do desenvolvimento considerável dos índices de escolarização, que caracteriza a maior parte dos países nas últimas décadas, é uma das mais difíceis e mais controvertidas possíveis. Todos sabem que os sociólogos, como os políticos, viram durante muito tempo no desenvolvimento da educação o instrumento privilegiado de uma política de igualdade social. Os economistas da educação ficam ainda muitas vezes presos à ideia de que o desenvolvimento da educação leva a uma redução das desigualdades salariais. Antigamente, os sociólogos viam no crescimento dos índices de escolarização um meio de aumentar a mobilidade social (BOUDON, 1979, pp. 22-23).

Interessante perceber a aproximação de Boudon com Hirsch (1979) para este autor, a educação seria uma espécie de consumo defensivo na busca de profissões destacadas e salários melhores. Porém esse consumo traria efeitos perversos através da inflação de credenciais e sua conseqüente desvalorização. Com isso as decepções sociais de uma geração enganada seria o resultado de uma realidade onde as vagas de emprego não seriam mais uma possibilidade presente, continua Hirsch. Há também uma semelhança entre Goldthorpe (1992) e Boudon quando aquele baseia sua teoria das estruturas das aspirações sociais na relação de custos e benefícios a partir da posição social. Pois Boudon, como sabemos, dá ênfase na autonomia da ação individual representada nas escolhas racionais atrelando-as à posição de classe do indivíduo. Esses projetos de aspiração correspondem aos objetivos individuais fundamentados no cálculo de custos e benefícios, inscrevendo esses autores na herança da teoria da escolha racional (OLSON, 1999).

A concepção de efeitos perversos tem origem na economia, mas sua interpretação se dá com a sociologia. Para Boudon, as desigualdades sociais, podem ser entendidas pela prevalência dos efeitos perversos, pelo menos parcialmente. Porém, para o autor, os efeitos perversos podem se apresentar de duas formas, uma negativa e outra positiva. Ele cita o exemplo do país que objetiva ao desenvolvimento, onde a mobilização da nação visando à riqueza produz o êxodo rural, a poluição. Trazendo também expressivo crescimento técnico e industrial e simultaneamente má qualidade de vida, aumento da criminalidade, etc. Até mesmo na educação, no pós guerra, essa lógica da busca do indivíduo por uma melhor escolarização gerou efeitos coletivos e individuais perversos. Quer dizer, os efeitos da soma das ações individuais não estão nos planos procurados pelos agentes.

2.3.4 O processo de escolha dos estudos superiores

Para Cláudio Nogueira (1996), há o que ele denomina de autosseleção na escolha dos estudos superiores fundamentados no perfil social e escolar dos pretendentes aos diferentes cursos. Na corrente sociológica de Boudon, ele busca discutir os limites e contribuições na interpretação desse processo de escolha.

Há uma espécie de hierarquia que permeia o ensino superior, tanto no Brasil como no exterior. Porém, essa hierarquia é explicada pelos diferentes percursos escolares dos mais diversos indivíduos que constituem o ensino superior. Pautados nessas diferenças, os estudantes vão basear suas escolhas em cursos que representam um bom retorno econômico e simbólico e outros irão escolher cursos menos valorizados no mercado e na sociedade. Essas escolhas teriam uma estreita relação com suas trajetórias desiguais na educação básica, ou seja, no ensino fundamental e médio.

Embora não se possa concluir com exatidão, mas algumas variáveis influenciam nesse processo de autosseleção de estudos superiores, como por exemplo a origem social do indivíduo, o perfil dos cursos e instituições no prestígio dentro da própria academia, o valor dos cursos, o grau de dificuldade desses cursos, a posição profissional conquistada através dos diplomas.

Em nosso país, em suas primeiras pesquisas nos anos 60, Gouveia (1970) já demonstrava uma estreita ligação na origem social dos indivíduos e o curso superior escolhido. Esta autora aponta para um perfil social e econômico elevado do estudante como determinante em suas escolhas na área de ciência e tecnologia e que envolveria os cursos de odontologia, arquitetura e medicina também.

Nos cursos superiores das instituições de ensino privado, a seleção não se dá apenas pelo grau de dificuldade dos cursos, mas pelo valor do mesmo. Como exemplo, podemos citar medicina que é um curso onde poucos privilegiados têm condições de pagar, odontologia também se enquadra nesse perfil. As escolhas também são pautadas nessa situação.

Em minha experiência docente com uma instituição de ensino superior particular lidei diretamente com trajetórias individuais e o que pude perceber é que o *habitus* determina até mesmo nas escolhas dos cursos ditos de elite e outros para as camadas mais populares da sociedade. E também que o processo de seleção continua ao longo do curso, à medida que os estudantes, dependendo de sua formação básica, ou seja, sua trajetória no ensino fundamental e médio terá determinado o domínio ou não de conteúdos abordados em sala de aula e

consequentemente a motivação para a sua permanência ou não na instituição para prosseguir estudos. Isso tudo determinando suas trajetórias sócioprofissionais.

Autores como Peixoto e Braga (2004) já demonstravam através de suas pesquisas que as características econômicas da família juntamente com o desempenho acadêmico do estudante e sua passagem por escola pública ou privada teriam interferência direta em suas escolhas para a candidatura dos diversos vestibulares.

No plano internacional, Smith (2007) reforça que os estudantes não escolhem seus cursos de maneira aleatória, mas em grande parte, baseados em seus atributos sociais e econômicos.

Duru e Mingat (1988) revelam que na realidade francesa, o desempenho obtido no *baccalauréat*, ou seja, seu êxito determinará suas escolhas entre os cursos mais prestigiados ou não. Quanto mais desfavorável lhe for sua origem social e econômica, mais cautela terá esse estudante em suas escolhas, ou seja, menos ambiciosas serão suas aspirações.

2.3.5 A prevalência das ações individuais sobre o coletivo

Algumas teorias, às quais Boudon se opõe, assentam-se na hipótese de que os indivíduos não têm a percepção de mundo tal qual ele é, sugerindo desta maneira, alienação e falsa consciência. Para ele, a “interiorização” de valores, frequentemente utilizado pela sociologia, não se constitui em causa, mas efeito das “boas razões” do indivíduo.

De acordo com a teoria do individualismo metodológico, os valores científicos devem ser percebidos segundo o sentido que possuem para os agentes sociais. Boudon questiona as teorias baseadas na racionalidade utilitarista, que por sua vez têm origem na ciência econômica, por encararem a realidade como um dado pronto sem articular com o contexto social. Ele não quer dizer com isso que o agente tem total controle sobre sua realidade, mas que devemos percebê-la como um fenômeno fundado em razões sólidas e logicamente encadeadas com o contexto social no qual estamos imersos.

Há uma ênfase no individualismo metodológico de Boudon no que concerne ao arbítrio das ações individuais, há uma espécie de reflexão que antecede todas as ações. Mas que essas ações estão situadas em um dado contexto social. Para ele, apesar de não ser uma consequência da estrutura social que se dá de maneira inconsciente, determinando os agentes e suas ações, como defende a teoria da reprodução social, há situações que de certa forma vão envolvê-la.

Entendo que o individualismo metodológico de Boudon é uma resposta voltada ao “estruturalismo” dominante dos anos de 1950 a 1970 da sociologia francesa. Seu método, que tem por base as ações dos indivíduos, não dissocia a ação individual do fenômeno social, pelo contrário, toda ação individual está vinculada socialmente, porém, sua ênfase é no indivíduo. Sua abordagem é um convite ao debate sobre agência/estrutura como demonstra a sua formalização do paradigma weberiano (2003), centralizando o individualismo metodológico na tentativa de analisar adequadamente os fenômenos sociais. A filosofia da história de Simmel (2013) também é aproveitada por Boudon para explicar que os fenômenos sociais são expressão de um contexto histórico que por sua vez é consequência de fenômenos mentais. Simmel vê nos fenômenos sociais uma consequência das ações dos indivíduos decorrentes de processos mentais, que de outra forma não seriam produto de determinações históricas ou de ambientes e situações em que os agentes se encontram vinculados.

A essência da relação promovida por Boudon entre agência e estrutura está nesta visão. O contexto histórico vai representar dados externos e objetivos que se imporão aos agentes sociais e que constituirão suas atividades mentais, mas essas atividades mentais não representam as ações individuais que constituirão as estruturas sociais. Desta forma há uma relação dinâmica entre agência e estrutura, onde a estrutura seria o resultado de ações individuais que por sua vez seriam consequência de um contexto histórico. Este individualismo metodológico seria uma síntese da relação entre ação individual e estrutura social.

O autor não nega a ideia de “sistemas”, “totalidades”, mas sua abordagem individualista das “totalidades sociais” sempre as torna redutíveis às ações individuais da qual resultam. O que se pode perceber é que Boudon não baseia seu individualismo metodológico ontologicamente, ele não desconsidera o coletivo em função do individualismo. Sua explicação dos fenômenos sociais baseia-se epistemologicamente, onde procura a relação das razões e ações para entender a sociedade. Segundo o sociólogo, a noção de estrutura é apenas ideal, ou seja, para ele essa noção não encontra um objeto que se possa tecer uma relação com um correspondente na realidade, mas tão somente uma maneira de se organizar mentalmente a realidade.

2.3.6 Família, diplomas e mobilidade social

Boudon (1981) com seu individualismo metodológico vai encontrar papel de destaque na sociologia da educação, onde através de uma observação sistêmica ele mostra a relação estreita da desigualdade das oportunidades educacionais e a mobilidade social. Para ele, a herança social herdada pela família e sua mobilidade em função dessa herança vão representar a desigualdade das oportunidades sociais e conseqüentemente gerarão a imobilidade social.

Para o sociólogo, as desigualdades sociais são fruto de uma realidade mais ampla, de um conjunto complexo de causas que não devem ser analisadas separadamente, mas como uma realidade sistêmica. De acordo com sua visão devem ser levados em consideração fatores individuais, conjunturais e estruturais. Portanto afirma o autor:

A conclusão de Thurow é que o desenvolvimento do sistema de educação não se acompanha necessariamente, muito pelo contrário, de um aumento das desigualdades econômicas; de modo análogo, podemos mostrar que não há razão para que esse desenvolvimento acarrete um aumento da mobilidade, mesmo supondo-se uma atenuação das desigualdades escolares. O fragmento de frase grifado exige um esclarecimento. Admite-se às vezes, na sociologia chamada crítica, que o sistema escolar não tem como efeito atenuar, mas reforçar as desigualdades devidas ao nascimento e que, conseqüentemente, a expansão dos índices de escolarização não tem razão alguma de acompanhar-se de uma democratização do ensino. É verdade que é possível realizar certas estatísticas, relativas a certos países e de preferência a respeito de períodos muito curtos, mostrando que a desigualdade das possibilidades diante do ensino não manifesta tendência à atenuação. Mas quando consideramos períodos de vinte anos, de dez anos ou mesmo menos, e quando procuramos ver um panorama geral da evolução das desigualdades escolares nas sociedades industriais, observamos uma atenuação geral das desigualdades escolares que é impossível negar. Nesse ponto, a demonstração de Thurow no caso dos Estados Unidos pode ser criticada, na medida em que não leva em conta a evolução da estrutura demográfica da população americana entre os dois períodos considerados. Mas a impressionante documentação estatística reunida pela OCDE sobre o problema não dá lugar a dúvidas: nas sociedades industriais, e particularmente nas sociedades industriais liberais, as desigualdades escolares manifestam uma tendência constante à atenuação. O problema é então saber porque a expansão dos índices de escolaridade, de um lado, e, de outro, a atenuação da desigualdade das oportunidades diante do ensino não acarretaram uma atenuação da desigualdade das possibilidades sociais ou, se preferirmos uma linguagem mais escolar, um aumento da mobilidade social (BOUDON, 1979, p. 24).

Boudon observa atentamente as teorias estruturalistas em relação à desigualdade das oportunidades perante o ensino e chega à conclusão de que este problema situa-se na esfera microsociológica e dá como exemplo a família que representa um ambiente mais imediato. Como ele chega a essa conclusão? Através da comparação das estruturas sociais e das estruturas educacionais, onde as estruturas sociais representariam variáveis independentes da ação do indivíduo e cita como exemplo o candidato a uma vaga de emprego, que embora

precise de um certo dom para ocupá-la ele precisaria antes de tudo da existência da vaga. O que não ocorre com as estruturas educacionais, que em sua grande maioria são variáveis dependentes das vontades individuais. Pois o indivíduo não pode estabelecer a criação de um posto no mercado de trabalho, mas em contrapartida pode se qualificar por meio da educação universitária através de sua ação individual.

Através de sua teoria microsociológica, a família e as instituições de ensino são o meio imediato com que a sociologia deve se debruçar como objeto de estudo. O sociólogo propõe a teoria da posição social, onde a situação social de um indivíduo vai interferir no significado que este mesmo indivíduo vai atribuir à educação em relação às expectativas de sua origem social. Pois se um indivíduo que ocupa uma posição mais baixa na estratificação social em relação a um outro indivíduo, embora os dois almejem a mesma ocupação profissional na sociedade, o primeiro vai representar um nível de aspiração mais elevado em relação ao segundo, pois o percurso que ele vai ter que traçar vai ser maior em relação ao segundo. Por exemplo, o filho de um banqueiro para tornar-se médico não vai precisar ter uma aspiração tão elevada para ocupar tal profissão na sociedade que o filho de um simples operário de fábrica. Desta maneira, Boudon conclui que o investimento em reformas escolares ou outros tipos de intervenções no sistema educacional não reduzirão as desigualdades, mas sim uma intervenção na redução das desigualdades econômicas.

Boudon também analisa a relação agência/estrutura tendo como cerne os efeitos perversos, ou seja, as consequências sociais não intencionais de atitudes humanas pretendidas e oriundas de uma racionalidade restrita de um ator mais ou menos consciente das obrigações sociais que restringem suas ações. Esses efeitos são frutos da combinação de ações individuais e não a simples soma ou agregação das ações desses indivíduos. Exemplo disso é a existência da família nuclear, a divisão e especialização de postos de trabalho que não se constituem como resultado da busca individual do ator, mas sim como forças que se impõem às vontades individuais e que não podem ser reduzidas às partes que a constituem, neste caso os indivíduos.

Raymond Boudon vai se opor a teoria reprodutivista de Bourdieu através de toda uma reflexão e pesquisa sobre a mobilidade social baseadas em uma metodologia que leva em consideração tabelas de mobilidade social e que buscam explicar esses fenômenos sociais. Boudon relaciona esses fenômenos de mobilidade e desigualdade sociais ao modelo ideal de sociedade industrial e liberal. Através de fenômenos estatísticos, onde índices de acesso à educação formal, as características sociais desse público e suas diferentes trajetórias rumo ao

mercado são levados em consideração. Mas dados sociológicos como as causas que criam as desigualdades também são considerados em suas análises. Os indivíduos levam em consideração os riscos, os custos e os benefícios em cada etapa educacional para a tomada de decisão, são as *escolhas racionais*. Boudon parte de uma análise da ação individual para formular sua teoria. Como Vasconcellos (2003) nos mostra, através de pesquisas sobre sociologia da educação francesa, a influência de pesquisas-anglo-saxãs em Boudon e suas críticas às análises estruturalistas:

Em sua obra sobre *L'inégalité des chances*, 1973, Raymond Boudon estuda o funcionamento do sistema educacional a partir de uma análise sociológica do ator que lhe permite mostrar que as “regularidades sociais” representam a “justaposição de uma miríade de comportamentos individuais”. Ele se esforça por compreendê-los reconstituindo os motivos que conduzem os indivíduos a fazer escolhas racionais, que levam em conta as coerções que pesam sobre a atuação dos indivíduos e que produzem fenômenos sociais diversos. Embasada no individualismo metodológico “que recusa as explicações do tipo funcionalista ou estruturalista”, a teoria boudoniana propõe estudar o funcionamento das instituições enquanto “agregação das decisões individuais de atores institucionais”. Assim, esses atores fazem escolhas fundamentadas numa racionalidade limitada, pois subordina à posição social de cada um. Segundo Boudon, as escolhas educacionais ocorrem conforme um cálculo de “custos-benefícios” ou de vantagens (VASCONCELLOS, 2003, p. 557).

Boudon, em *Efeitos perversos e ordem social* (1979), mostra que as consequências sociais de escolhas individuais racionais nos trazem efeitos não pretendidos, ou seja, a agregação dessas escolhas redundando num efeito social distinto do pretendido a nível individual.

O autor complementa:

Os ganhos de produtividade que provavelmente resultaram do aumento da demanda escolar individual não representavam evidentemente um objetivo diretamente buscado pelos indivíduos. Neste caso o efeito de composição assume um sentido positivo, tanto para a sociedade quanto para os indivíduos que a compõem. Infelizmente, o mesmo fenômeno também desencadeou efeitos a nível individual e social negativos. O investimento escolar necessário para atingir um nível qualquer na escala dos *status* sócio-profissionais é muito mais elevado para todos hoje em dia do que ontem. É claro que este aumento do custo individual do *status* social é uma medida modesta diante dos progressos técnicos propiciados pelos níveis de qualificação associados aos empregos. Por fim, ela é a manifestação de um efeito perverso evidentemente indesejável a nível individual, mas também social, já que contribui para um aumento sem contrapartida do custo do sistema de educação para a coletividade. O mesmo aumento da demanda individual de educação talvez tenha provocado um outro efeito perverso contribuindo para o aumento da desigualdade de renda. Enfim, ela sem dúvida neutralizou os efeitos positivos sobre a mobilidade social que se poderia razoavelmente esperar da democratização escolar (BOUDON, 1979, p. 8).

Interessante mencionar a noção de situação, que para Boudon é fundamental, ou seja, os atores são encarados como entes situados, a subjetividade das perspectivas dos indivíduos

são tão diversas quanto os próprios indivíduos. É o que o sociólogo chama de efeitos de situação, que vão envolver a posição social e a intencionalidade dos atores, suas crenças e ações, que por sua vez são dependentes do tempo, do espaço, das circunstâncias, do contexto social. Mas para o sociólogo, o ator é um ente racional que sempre procura defender suas preferências e interesses.

A metodologia deste sociólogo o aproxima da ideia weberiana de racionalidade no sentido de explicar os fenômenos sociais pelas razões das ações dos indivíduos. Os valores individuais são atribuídos às crenças de cada indivíduo, já os valores sociais são consequência das razões que motivam os valores de cada indivíduo na sociedade.

Boudon, em sua metodologia, se contrapõe, em parte, às teorias que dão ênfase na influência da classe social em relação ao nível de aspiração educacional do aluno. Em suas pesquisas o sociólogo conclui que os alunos e suas famílias não são orientados basicamente por sua cultura de classe social, e sim calculam racionalmente os prós e contras do investimento educacional. Essa avaliação se dá vislumbrando as possibilidades de êxito no futuro educacional baseando-se nas experiências passadas da vida escolar. Portanto, não é necessário falar em perfil social diferente para compreender a posição dos indivíduos e de suas respectivas famílias em relação aos riscos assumidos no investimento escolar. Para ele, os indivíduos das diferentes classes sociais agiriam de uma mesma forma, calculando racionalmente os custos e benefícios e levando em consideração os riscos de cada avaliação. O diferencial está no fato de que quanto menor é o nível social, mais sacrifício seria despendido pelo indivíduo e menores seriam os benefícios, portanto menos tolerantes aos riscos seriam esses indivíduos. Boudon conclui que a herança oriunda da posição social do indivíduo é insignificante em relação à postura racional advinda da avaliação, de acordo com essa posição social, dos custos, riscos e benefícios para o futuro desse indivíduo. Como afirma nesse contexto:

O alongamento dos estudos pode ser explicado parcialmente pela acumulação cada vez mais considerável de conhecimentos científicos cuja transmissão, mesmo parcial, exige prazos mais longos do que dois ou três anos. Mas uma outra explicação é sem dúvida essencial: em todas as sociedades industriais, e na França em particular, as remunerações econômicas e sociais tendem a variar positivamente – em média – com o nível de instrução. Isso significa que, em média, se nos limitarmos a considerar as remunerações econômicas, o salário ao longo do ciclo de vida é tanto maior quanto mais elevado for o nível de instrução. Resulta que cada qual tem interesse em tentar obter um nível de instrução tão elevado quanto possível. Todavia, se cada um seguir essa estratégia, tenderá a haver um excesso de escolarização relativa com relação à procura de competências no mercado de trabalho. Um fenômeno de subemprego, isto é, de desvalorização dos diplomas, decorre disso, acarretando, por um efeito de espiral, novo aumento da procura de

educação. É para corrigir essas disfunções que a maioria dos países procurou desenvolver novos ramos de ensino superior curto (BOUDON, 1979, p. 98).

Para Boudon, se levarmos em consideração o que foi presenciado após a Segunda Guerra Mundial, ou seja, o fenômeno macrossocial do aumento da procura pela educação, concluiremos logo de início que as estatísticas de qualquer sociedade industrial nos evidenciam uma relação estreita entre remuneração e nível escolar. Em outras palavras, as pessoas gozam em média de um aumento do retorno econômico e social quanto maior for seu nível escolar. E conclui:

Trata-se de uma constatação empírica. Mas é importante insistir na restrição que acabo de sublinhar: *em média*. Ela significa que uma inversão pode ser observada no caráter da ligação entre remunerações e nível escolar, embora os indivíduos de nível escolar mais elevado recebam em média remunerações mais altas, os casos em que dois indivíduos tomados ao acaso são caracterizados por uma inversão da ligação entre duas variáveis podem ser frequentes. Para que haja uma correlação positiva entre remuneração e nível escolar, é preciso apenas que tais casos sejam menos frequentes do que os casos opostos. Em outros termos, a despeito da correlação positiva entre remuneração e nível escolar, um indivíduo pode ter fortes possibilidades de alcançar um nível de remuneração mais baixo do que seu vizinho, mesmo que tenha um nível escolar mais elevado (BOUDON, 1979, pp. 196-197).

Para seus críticos falta clareza no grau de racionalidade em que se baseiam as escolhas racionais. Qual seria o grau de consciência, de racionalidade, de reflexividade dos atores em suas escolhas perante as bifurcações dos diversos cursos do ensino superior?

Um futuro de longo prazo escapa ao poder de decisões racionais de custos e benefícios, visto que os estudantes não podem prever com segurança os acontecimentos do mercado no momento de sua formação e a resposta ao seu investimento escolar. Portanto, essas variáveis dificultam as possibilidades de uma escolha exclusivamente racional, tornando-a limitada. Boudon argumenta:

Se conferimos uma importância dominante à análise da relação entre sistema escolar e mobilidade é porque desempenha a escola papel primordial nos processos de mobilidade, mas também porque possuímos a este respeito informações relativamente abundantes e sistemáticas. É evidente que uma teoria da mobilidade deveria levar em conta, muito mais que o fizemos aqui, processos de mobilidade pós escolar (mobilidade profissional ou, como ainda se diz, mobilidade de intrageração). Infelizmente, as informações de que dispomos a este respeito, apesar de sua quantidade, têm um interesse essencialmente descritivo. De modo geral, uma teoria satisfatória da mobilidade só poderá ser concebida quando dispusermos de pesquisas de mobilidade repetidas no tempo em intervalos mais ou menos regulares. É com esta única condição que será possível, por exemplo, introduzir de maneira precisa uma variável fundamental no processo de mobilidade: a evolução no tempo da estrutura social. De nossa parte, contentamo-nos a este respeito em analisar as consequências da hipótese ao mesmo tempo prudente e estéril segundo a qual a estrutura social se altera menos rapidamente que a escolar (BOUDON, 1981, pp. 261-262).

As teorias da modernização dominaram os estudos de estratificação e de mobilidade social até a década de 1970. Ainda hoje, essa perspectiva tem influência entre os cientistas sociais, exercendo uma forte influência nas políticas educacionais das sociedades modernas. Porém, enquanto perspectiva teórica ela perdeu força nas últimas décadas. São muitas as críticas e essas aumentaram quando o quadro otimista dos teóricos da modernização foi se distanciando da difícil realidade enfrentada pelas sociedades pós-industriais. Por exemplo, o crescimento do número de indivíduos com cursos universitários que se encontravam desempregados ou inseridos em subempregos demonstrou que a sociedade moderna pode não precisar de uma crescente porcentagem de pessoas com alto nível educacional.

Randall Collins (1979), percebeu a falta de relação entre diploma e emprego. Para este autor, o grande crescimento da oferta de vagas nas instituições de ensino geraria uma depreciação das titulações (credenciais) e conseqüentemente um mercado saturado por um processo inflacionário, devido a esse descompasso entre diplomas e oferta de vagas.

2.4 Outras contribuições importantes

Interessante atentar para o ponto de vista de François Dubet (2008) sobre a relação entre as instituições escolares e as famílias com origem nas camadas mais baixas da sociedade. Para este autor, os profissionais da área educacional atribuem a responsabilidade da má condição dos estudantes às suas famílias, distinguindo-os inclusive das famílias pertencentes à classe média, que teriam valores opostos em relação aos estudos. Para o sociólogo este afastamento dos pais de estudantes das classes populares não é por indiferença, mas por confiança nas escolas, como se essas instituições educacionais viabilizassem a participação de uma cultura universal (DUBET, 2008).

As duas teorias antagônicas intituladas de *estruturalismo* e *individualismo metodológico* foram abordadas por François Dubet como uma sociologia sem atores, no caso sem a participação dos estudantes, e que por isso tinham muito mais em comum do que objetivavam Bourdieu (1974) e Boudon (1981), seus representantes. Boudon exhibe sua teoria do individualismo metodológico como um modelo apoiado nas escolhas racionais dos atores, porém, para Dubet, este sociólogo leva em consideração as decisões racionais, que por sua vez são influenciadas pela pertença social que é caracterizada pela diferença de informações e que direcionam suas decisões, ou seja, baseadas em seus recursos, aproximando-o desta forma a Bourdieu. Portanto, para Dubet, as estatísticas de Boudon sobre mobilidade o aproximaria

do *estruturalismo*, pois compartilha com ele a visão de que o macrossocial determina a função das instituições escolares.

François Dubet, autor contemporâneo, também vai representar um papel de destaque em sua sociologia da educação. Ele teve como foco o estudo dos jovens e as escolas, através de suas pesquisas sobre os liceus franceses e os estudantes. Atualmente busca compreender temas sobre igualdade e justiça nas instituições de ensino (2008).

Louis Althusser (1985), na década de 1950, contribuiu consideravelmente com suas análises sobre a educação e sua instrumentalização como aparelho ideológico do Estado. Educação esta que cooperava para este na difusão de valores como forma de dominação, ou seja, como uma reprodutora e mantenedora da sociedade organizada de acordo com seus interesses de classe.

Vamos ter na Escola de Frankfurt o desenvolvimento de ideias que contribuirão, durante o século XX, para a sociologia da educação, onde abordará temas relacionados à cultura como uma alternativa à dominação e ao controle impostos pela sociedade.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) vão alertar para a tirania da sociedade industrial, onde a cultura e a comunicação de massa vão impondo seus valores, sobrepondo-os à vida humana, onde somente com a educação teríamos um elemento emancipatório diante desse processo. Exemplo disso são os operários das fábricas que dedicam a maior parte do seu tempo e de suas vidas às atividades industriais. Portanto, a modernidade não emancipou o ser humano com a sua racionalidade instrumentalizada, porém, com seus progressos tecnológicos mergulhou a sociedade em outra forma de barbárie, adequando-a às necessidades do mercado e cultuando o individualismo. Adorno vai propor que as instituições de ensino promovam a autonomia do indivíduo, propiciando o esclarecimento e o desenvolvimento de uma reflexão crítica.

Há também uma aproximação entre Bourdieu e Antonio Gramsci (1982), onde para este autor, a educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança entre classes; a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente. Isso explica o aparecimento de várias reformas tentadas pelo sistema capitalista, mas que levam sempre ao reforço da dominação. Todos estes papéis se tornam ainda mais evidentes quando

relacionados com a hegemonia, que faz a educação aflorar, no contexto das relações de dominação, como a busca do momento consensual que engloba todos os outros papéis.

Michel Foucault (1999) deu importantes contribuições à sociologia da educação na década de 60. Ele vai abordar as relações de força e poder pulverizadas em todos os setores sociais, onde a educação, como uma instituição fundamental da sociedade vai ser objeto de suas análises através de seus processos disciplinares.

Uma nova configuração de sociedade se consolidou com a transição do período moderno para o período contemporâneo. De acordo com Michael Foucault, de uma sociedade “disciplinar”, para uma realidade social que segundo Gilles Deleuze (1992) seria uma sociedade de “controle”. Esse fenômeno faz parte de nossa realidade, pois estamos mergulhados nessa etapa de transição entre dois modelos de sociedade, ou seja, saindo de um profundo aprisionamento para o que ele chama de controle aberto e total. Essa sociedade disciplinar se encontra presente ainda no campo social de produção. Para Foucault, os valores dessa sociedade disciplinar são interiorizados.

A passagem dessa sociedade para a sociedade de controle engloba uma subjetividade que não se prende a individualidade. O indivíduo enquanto ente social não pertence a nenhuma identidade e ao mesmo tempo pertence a todas. Para este raciocínio, o indivíduo até mesmo longe do seu ambiente de trabalho, continua profundamente dirigido pela lógica disciplinar.

Os métodos disciplinares que tiveram origem no século XVIII tinham como objetivo assegurar que cada indivíduo, através de seus corpos se submetessem a uma série de formas de poder e de saber, sob permanente vigilância, na normatização de suas condutas. Esses artifícios buscavam a exploração máxima das potencialidades e, como consequência, as escolas, os hospitais, as indústrias e outro setores da sociedade atingiam seus fins na efetivação desses objetivos para tornar os indivíduos dóceis e “adestrados”.

Interessante perceber que para a concepção de confinamento na transição da modernidade para a contemporaneidade, onde no século XVIII, os espaços físicos estabeleciam nítidas divisões entre o lado de dentro das instituições e o seu exterior durante a sociedade disciplinar, para uma fronteira móvel entre o público e o privado, sem a necessidade da existência de barreiras que separassem o interior das instituições do seu exterior. Nas escolas, na indústria, no comércio, nas avenidas, bancos, instituições públicas entre outros locais, há uma vigilância permanente através da instalação de câmeras para interferir no estilo de vida, no pensamento e na ação dos indivíduos que compõem a

sociedade. Portanto, os indivíduos não mais necessitam da presença física por parte de algum agente do governo para normatizar seu comportamento, pois na sociedade do controle há uma interiorização da disciplina que lhes impõe uma conduta independente da autoridade estar presente ou não.

Por outro lado, para Norbert Elias (1994), há uma oposição desnecessária no conceito de indivíduo e sociedade, para ele, a existência de um implica necessariamente na existência do outro. Ele coloca na mesma instância esses conceitos. Não podemos decompô-los analiticamente, isolando-os, mas encarando-os como um todo integrado, como uma porção de pessoas juntas. Porém, a sociedade não é produto da intenção dos indivíduos, não foi algo previamente planejado. Nesse sentido parece haver uma concordância entre Elias e Boudon em seu conceito de *efeitos perversos*. Para ele, em qualquer país do mundo, a sociedade não passava de indivíduos reunidos. Há também a inclinação em se encarar a sociedade como algo superior aos indivíduos. É claramente perceptível a ligação de Elias com Bourdieu nesse sentido.

Para Norbert Elias, a família representa o primeiro grupo com que o indivíduo mantém contato. Nesse sentido ele se coaduna novamente com Bourdieu, pois para esse autor, a família representa a primeira educação, o que ele chama de *habitus* primário, como já foi abordado. Segundo Elias é através dela que ele recebe seus primeiros valores, suas primeiras impressões. O domínio social do indivíduo se dá primeiramente no ambiente familiar. Portanto, as características da família vão depender da sociedade em que se está vivendo e isso vai refletir diretamente na formação do indivíduo. Elias (1994) discorre sobre essa realidade de maneira coerente, “a formação do indivíduo vai depender da evolução histórica do padrão social e das estruturas das relações humanas”.

O itinerário histórico de cada sociedade perpassa pela biografia de cada indivíduo pertencente a essa sociedade, em todas as suas etapas de desenvolvimento, até alcançar a fase adulta. Para Elias, só podemos compreender os indivíduos, através de sua relação com os seus semelhantes, ou seja, da sua vida em sociedade. O autor percebia a vida social como um fenômeno de incoerências e desarmonia. Achava também que havia uma falsa ilusão de liberdade, e que por detrás se escondia uma “ordem oculta” pouco percebida, e que dominava tudo, pois cada indivíduo tem uma função na sociedade, cuja consequência é um rendimento. Portanto espera-se um comportamento, uma conduta, uma etiqueta, um formalismo no contato com os demais. Para ele, o indivíduo é moldado, mas ao mesmo tempo molda a sociedade em suas relações no interior do espaço social ao qual está imerso.

Segundo Alain Touraine, os menos educados, do ponto de vista formal das instituições de ensino, são os mais atingidos pelo desemprego na sociedade globalizada. Touraine (2002), nos colocou que o crescimento depende cada vez mais de fatores educacionais, bem como a organização do Estado, o modo de administrá-lo e também o modo como se distribui o produto nacional. O autor destacou ainda que o desenvolvimento econômico está estreitamente ligado à questão educacional, bem como à administração estatal. Para ele, as instituições de ensino devem se preocupar com o sujeito histórico, relacionando sua subjetividade com sua cultura. Para este autor a verdadeira educação deve respeitar a diversidade histórica e cultural, bem como executar uma administração democrática das instituições educacionais.

Para Durkheim, numa visão otimista, a sociedade industrializada era boa (CHARON, 2000), mas lhe faltava a consciência coletiva. Contrariamente, para Marx (2007), a sociedade industrial é um mal, o conflito é sua consequência inevitável, derivado da luta de classes. Para ele o sistema capitalista deveria desaparecer e dar lugar ao socialismo, onde não haja uma sociedade hierarquizada por classes sociais.

Gramsci levará adiante essa formulação de Marx e aprofundará a responsabilidade da educação como um processo pelo qual formamos os indivíduos intelectualmente para um papel prático na sociedade. Ele defendia uma instituição de ensino com profunda base teórica, que envolvesse filosofia e conhecimento científico, mas com uma forte ligação ao trabalho prático. Unificando desta forma a dicotomia do conhecimento puramente intelectual, desinteressado, abstrato das elites com uma educação prática, técnica e utilitária, própria dos trabalhadores.

Interessante observar que havia, como ainda há, uma humanização das coisas e uma coisificação do ser humano, uma inversão de valores. Nesse sentido para Lukács (1983), o capitalismo moderno tem como característica o desenvolvimento da forma mercadoria em forma de dominação efetiva da sociedade como um todo. Deste modo, a essência da mercadoria fica compreendida como um ente universal que contribuirá para a formação do ser em sociedade. A coisificação do ser humano, ou seja, encarar o indivíduo como um objeto e a humanização das coisas, tomar as mercadorias como entidades vivas, assume relevância decisiva na constituição da sociedade e do comportamento de cada indivíduo a ela pertencente. Tanto o aspecto subjetivo quanto o objetivo são determinados na abstração do trabalho humano que se transforma em coisa nas mercadorias produzidas.

Para Adorno (1985), a compreensão do sujeito se revela um desafio num mundo reificado (coisificado) em sua cultura. Segundo o autor, a análise da relação entre o processo de formação do indivíduo e o fenômeno da reificação, através da lente de uma subjetividade, a denominada *Bildung* para os alemães – um fenômeno educativo de auto-formação e aperfeiçoamento individual. Para os gregos *paidéia* e para nós *formação* –, ou seja, a possibilidade de formação do indivíduo num contexto capitalista é um desafio constante. A própria loucura pode ser reveladora de uma saída sistêmica de um indivíduo “perdido” socialmente.

CAPÍTULO 3 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL

3.1 CONTEXTO FRANCÊS: UM BREVE OLHAR PARA O PASSADO

Na França, a sociologia da educação vai estar ausente das universidades até os anos de 1960 (VASCONCELLOS, 2003).

Após a dedicação de Durkheim nessa área específica da sociologia, seus seguidores não vão dar a mesma atenção, embora alguns de seus discípulos promovam trabalhos sobre as instituições escolares pela lente da sociologia. Prova disso é a quase ausência de textos relacionados a essa área em *l'Année Sociologique*, criada e mantida por Durkheim (GEIGER, 1979).

A importância das atividades deste sociólogo nesta área vai ser fundamental para a implantação da sociologia da educação na França e posteriormente fora deste país. De acordo com Vasconcellos (2003), ao abordarem as instituições de ensino como objeto de suas análises sociológicas, essas atividades vão possibilitar estudos sobre as diferenças entre os grupos sociais, a questão dos pertencimentos socioculturais dos indivíduos do ponto de vista funcional, no sucesso escolar, na constituição de uma sociedade meritocrática, baseada nos diplomas e títulos, na questão da mobilidade social e outras situações.

Ainda na França, a década de 1960, marca a intensa produção de trabalhos sociológicos envolvendo as instituições escolares, iniciando um período de muitas enquetes e publicações na área da sociologia da educação. Baseada na periodização, houve a possibilidade de perceber com clareza os processos de rupturas e continuidades na área da sociologia da educação e que tiveram como consequência as reorientações das pesquisas (VASCONCELLOS, 2003). Portanto, as relações entre o sistema de ensino e a sociedade vão se tornar objetos de intensos estudos. A consequência dessas pesquisas vai refletir, mais frequentemente, o papel das instituições de ensino na reprodução social.

3.2 ALGUMAS PERSPECTIVAS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Alain Girard (1972) realizou uma pesquisa sobre um grupo de alunos, no prazo de uma década a serviço do *Institut National d'Études Démographiques* (Instituto Nacional de Estudos Demográficos), bastante reveladora sobre as consequências das diferenças de origens sócioprofissionais de uma sociedade na sua trajetória escolar apresentando-se em várias

dimensões como evasão escolar, nível de estudos conquistados, repetência, relação com os estudos, etc.

Percebendo as implicações que tais pesquisas trariam, sociólogos passaram a se dedicar pelas diversas formas de funcionamento das escolas. Essa pesquisa denuncia a importância das desigualdades sociais no acesso ao ensino secundário e questões que envolvem o êxito no campo educacional. Essas desigualdades sociais e profissionais vão ter forte influência sobre as trajetórias nas instituições de ensino. Desta maneira, essa pesquisa repercutiu consideravelmente na comunidade acadêmica francesa, pois inoculava críticas à forma de funcionamento do sistema de ensino, visto que ele ultrapassa os espaços escolares. Essa pesquisa motivou a abertura de espaço para outras pesquisas na área, ou seja, na sociologia da educação.

Várias críticas foram tecidas, através de teorias que explicavam as relações estreitas entre instituição de ensino e sociedade, no que diz respeito à ideia de “escola libertadora”, que segundo seus críticos não passava de uma ilusão.

Uma outra pesquisa importante e que merece nossa atenção foi elaborada por Viviane Isambert-Jamati (1984), que obedecendo uma outra lógica, na década de 1970, procura abordar questões que tratam das evoluções dos sistemas educacionais numa perspectiva histórica, ou seja, crises que vez por outra atingem com certa regularidade e que explicam a ação dos diversos indivíduos. Esta pesquisadora se concentrou mais especificamente na classe docente, onde verificou uma alternância entre o caráter reprodutivista e outro de mudança social. Ela foca seu objeto nos conteúdos curriculares das escolas e defende a importância de dividi-los. Ela antecedeu as abordagens que iriam representar a essência dos mais diversos trabalhos na sociologia da educação na década de 1980.

As desigualdades sociais com relação à educação vão ser o foco das pesquisas até o fim da década de 1970, devido a um aumento da segregação escolar. Porém, essa desigualdade de acesso à educação, que se constitui em objeto das pesquisas, vai dar lugar às pesquisas sobre as trajetórias escolares, que vão se caracterizar por uma hierarquia provocada pelo valor que se atribui aos diplomas conquistados no campo educacional e que configuram a composição do público nas escolas.

Segundo Vasconcellos (2003), na atualidade francesa, o principal obstáculo não se encontra mais na obtenção do baccalauréat – diploma de conclusão equivalente ao ensino médio brasileiro – onde se atribui muita importância na educação francesa, e sim numa espécie de *filière* em que este se concentra, tecnológica, profissional ou geral. Fica claro que é no

interior das próprias instituições de ensino que se intensificam os obstáculos e que vão ter como consequência o fracasso escolar dos alunos, segundo a pesquisadora.

As reflexões sobre as instituições de ensino, já no fim da década de 1970, vão ter como consequência alguns debates sobre a sociologia da educação, pois há uma necessidade das instituições de superar dificuldades para uma melhor organização do funcionamento do sistema escolar. Há o que se denomina de “crise” do estruturalismo e uma necessidade de retorno ao “ator social”. O que conduziu as pesquisas para uma autocrítica em suas abordagens sociológicas sobre o sistema educacional da década de 1960. Pois estas pesquisas poderiam levar a conclusões deterministas sobre as escolas, desprezando o papel da autonomia do indivíduo, encarando-o como uma marionete do sistema e colocando em xeque a razão da existência das instituições educacionais, onde estas não suscitariam a mudanças.

Devido a essa realidade, diversas pesquisas se dedicaram em suas abordagens a encarar as instituições como microssistemas organizados, tendo-os como um espaço de interações e permitindo-lhes um papel atuante frente às estruturas sociais, resgatando o ator social em suas dinâmicas.

Dados são parcamente apresentados sobre acessibilidade e êxito escolar de estudantes com origem em famílias de baixa renda entre pesquisadores brasileiros na década de 90 como nos aponta as pesquisas de Almeida (2006) e Portes (2001). Mas nos permitindo compreender o contexto de acessibilidade e sucesso escolar de estudantes universitários pobres em nosso país.

3.3 ENTRE A ORIGEM E A TRAJETÓRIA: O PAPEL DA ESCOLA SEGUNDO ALGUMAS PESQUISAS

O Relatório Coleman, encomendado pelo governo dos Estados Unidos, objetivava investigar os motivos da indisponibilidade de meios acessíveis ao sistema de ensino, em todos os seus níveis, por questões raciais, de credo religioso ou origem geográfica na educação pública. Investigando mais de quinhentos mil alunos nos EUA, este relatório envolveu nas suas pesquisas todo o pessoal pertencente aos quadros da educação, estudantes, professores, diretores e pais desses estudantes, onde alunos foram avaliados em seu desempenho na leitura e matemática, envolvendo a situação social e econômica dos mesmos, a estrutura física das instituições. O resultado dessas pesquisas mostrou que a origem social e econômica dos alunos era o elemento que mais colaborava para a sua trajetória educacional, não atribuindo muita

importância à qualificação do corpo docente ou das estruturas físicas das instituições. Não expressou nenhuma conclusão em relação à existência das escolas. Porém seu resultado alimentou a ideia de que as instituições de ensino somente reproduziam a estratificação social, conservando desta forma as disparidades sociais.

Também por encomenda do governo inglês, o Relatório Plowden (1967), tinha como objetivo o conhecimento da qualidade das instituições de ensino primário. Com este relatório, a conclusão entre todos os fatores pesquisados foi o comprometimento dos pais com os estudos dos filhos o que mais ensejava ao êxito escolar. Pais que mantinham uma presença constante nas atividades escolares, como por exemplo reuniões e que participavam das atividades de casa, faziam uma diferença importante no sucesso dos estudantes. No entanto, os espaços domésticos dos alunos bem como as estruturas físicas das escolas tinham influência positiva nesse percurso educacional. Portanto, elementos puramente escolares não se destacavam na trajetória escolar dos alunos.

Para alguns pesquisadores, no entanto, esses resultados não deveriam ser encarados como definitivos em relação às escolas. Para eles, embora a origem social tenha sua importância, não seria aceitável que a presença das escolas na sociedade se dá de maneira insignificante. A sua capacidade de promover a equidade escolar, ou seja, de reduzir as desigualdades educacionais bem como as econômicas e sociais, com o objetivo de obter resultados educacionais distribuídos de maneira mais igualitária seria vista como não desprezível.

No Brasil, a presença de pesquisas que se utilizam de metodologias quantitativas com a temática educação evoluiu bastante a partir do final da década de 1990, embora continue restrito a um reduzido grupo de pesquisadores, em que pese o interesse por esse tipo de estudo. Esse fenômeno se deve às necessidades de subsidiar as políticas públicas com informações mais precisas, pois, de acordo com as estatísticas, o ensino fundamental já se encontra universalizado e simultaneamente houve um crescimento acentuado na participação do ensino médio, bem como do ensino superior.

Pesquisas dessa natureza vêm dando subsídios no sentido de aumentar a compreensão sobre a questão das desigualdades no sistema de ensino em nosso país, bem como seu peso na hierarquização social num contexto de expansão da educação e que se constituem na essência dos debates que envolvem a sociologia da educação (BARBOSA & FERNANDES, 2001; SOARES & ALVES, 2001).

O INED – Instituto Nacional de Estudos Educacionais – possibilitou à sociologia

francesa uma compreensão mais precisa sobre os percursos desiguais nas escolas do país.

Semelhantemente, o prolapado Relatório Coleman, nos Estados Unidos foi de suma importância para o entendimento do peso de alguns fatores de origem social, bem como a consequência da raça para a apuração de resultados educacionais desiguais. (COLEMAN, 1966).

A aparição da teoria da reprodução social seria inviável com suas investigações sobre as desigualdades escolares (BOWLES & GINTIS, 1976; BOURDIEU & PASSERON, 1975) sem os dados estatísticos dessas pesquisas de acordo com Nogueira (1990).

Por outro lado, sob a perspectiva dos investimentos públicos no sistema de ensino, essas pesquisas criaram um pessimismo em relação à educação. Pois conduziram ao raciocínio de que as instituições de ensino não proporcionavam nenhuma possibilidade de redução das desigualdades sociais, pois as causas para essa redução estariam no ambiente externo das escolas, ou seja, na origem social dos estudantes.

Consequentemente, a crise dos paradigmas educacionais se estabeleceu na década de 1970, no campo da sociologia da educação, onde os pressupostos teóricos e metodológicos que dominavam até então a educação, não mais contribuía para esclarecer as desigualdades sociais (DANDURAND & OLLIVIER, 1991), além do mais, as teorias reprodutivistas não davam espaço para uma ação do campo educacional, condenando-o a uma indiferença e desestimulando políticas públicas de financiamento.

Buscando eliminar esses dilemas, várias outras pesquisas na área da educação se lançaram em novas investigações sobre as instituições de ensino, sobre o estudo das representações sociais dos educadores, pesquisas sobre os percursos no campo educacional, entre outras. Desta maneira repaginaram suas metodologias, dando mais espaço para as abordagens da ação individual através de análises microssociais, como por exemplo, o interacionismo simbólico, a etnologia, a etnometodologia, onde não despertavam muito interesse por parte da sociologia da educação (VAN ZANTEN, 2001).

Contrariando esses resultados, algumas pesquisas, na tentativa de superar essa visão negativa diante das instituições de ensino, como por exemplo, os resultados do Relatório Coleman e outros mais, que suscitaram um pessimismo diante da ação pedagógica, nos mostram que apesar da influência das estruturas sociais e econômicas sobre o percurso nas instituições de ensino, há um resultado que varia, entre essas instituições e que não pode ser encarado com indiferença. Pois algumas dessas instituições demonstraram reunir recursos suficientes em suas ações e políticas pedagógicas e que de alguma forma poderiam reduzir

ainda que minimamente o peso das estruturas sociais em relação ao aspecto socioeconômico na determinação dos resultados do desempenho de estudantes em seu caráter cognitivo ou comportamental (RUTTER, 1979; BROOKOVER, 1979). Para isso, desenvolveram-se pesquisas diferenciadas, como estudos de caso, em instituições de ensino que apresentaram resultados bem sucedidos em relação aos seus alunos com origem nas camadas mais baixas da sociedade, pois estes apresentaram resultados superiores se comparados com outras instituições, pesquisas essas que envolviam metodologias quantitativa e qualitativa em seus dados (TEDDLIE & REYNOLDS, 2000).

Efetivou-se uma quantidade crescente de pesquisas, que desde a década de 1980, motivadas por estudos de outros países, perceberam instituições bem sucedidas em seus resultados com relação ao desempenho de alunos com origem social desfavorecida, de acordo com Cousin (*apud* VAN ZANTEN, 2001).

De acordo com o contexto histórico, há uma escolha da sociedade para o ensino dos alunos de suas escolas. Portanto há uma diversidade de modelos de ensino. Na sociedade brasileira, extremamente desigual, o que se espera do êxito escolar, é que ele corresponda ao nível socioeconômico. As instituições educacionais são insuficientes para uma mudança desse determinismo social que tem como causa a origem social do indivíduo. Contudo algumas escolas fazem a diferença, obtendo êxito em relação aos alunos com origem desfavorecida do ponto de vista socioeconômico. Portanto, esses efeitos escolares não podem ser negligenciados.

Esses dados se mostram extremamente importantes no contexto social brasileiro, pois a pontuação de instituições de ensino através de seu desempenho num processo de avaliação por parte do governo estimulam na imprensa, uma espécie de *ranking* das “melhores” escolas, num contexto de competição. Desprezando desta forma o perfil socioeconômico de seus estudantes, nem mesmo seus percursos escolares bem sucedidos são levados em consideração. A consequência pode ser a criação de políticas públicas indesejadas, pois isso não reflete instituições de ensino realmente eficazes.

Entretanto, para os pesquisadores esse fenômeno não permite concluir que a estratificação escolar irá se alterar de forma relevante com o tempo, principalmente se considerarmos o sistema como um todo. Se as instituições mais fracas obtêm êxito se aproximando das mais destacadas, estas, por sua vez, na medida em que se igualam às outras, tendem a perder bons estudantes para outras instituições de ensino. Esse comportamento, segundo os pesquisadores, revela uma forma muito sutil de seleção onde a ação dos indivíduos se faz presente, mas que tem como consequência a produção das desigualdades no campo

educacional.

3.3.1 A escola e suas consequências sociais

O sucesso escolar tende a ter uma relação muito estreita com as condições sociais em que se dá a escolarização das crianças. Diversas pesquisas, como por exemplo, as realizadas pelo INED (INED, 1970; GIRARD, 2003), revelaram que as desigualdades na educação não são determinadas somente pela origem social dos pais, porém no interior dos próprios estabelecimentos de ensino de um modo geral, e mais especificamente na sala de aula com os professores. As escolas, com suas características de distribuição de autoridade e poder, seja ele explícito ou implícito, alimenta nesse sentido, sua própria força, independente da seleção social ou educacional.

As polêmicas que constituem o cenário da sociologia da educação francesa revelam simultaneamente uma tendência de aprofundamento das questões relacionadas à educação e uma vontade por mudanças nas políticas educacionais. As tentativas das políticas públicas de reduzir a desigualdade das oportunidades no âmbito educacional trouxe como consequência um processo de ruptura por parte de alguns sociólogos no que concerne a concepções tidas como ultrapassadas por eles que relacionam educação com desenvolvimento econômico. Para esses sociólogos, nada mais conveniente que romper com o mito da escola libertadora.

Num primeiro momento, para Vasconcellos (2003), as pesquisas se inclinavam em explicar as causas da desigualdade nas instituições de ensino, fundamentadas na origem social. Porém, no interior da própria escola, há uma inclinação para as condições de êxito escolar. O fenômeno do desemprego e a conseqüente crise social pela qual passam as sociedades contemporâneas suscita uma confiança na qualidade das instituições de ensino, onde essas representariam uma garantia de sucesso sócio-profissional, principalmente para os indivíduos das camadas mais baixas da sociedade. Mas, no entanto, a escola não pode dar conta da resolução de problemas que estejam acima da sua capacidade de remediar. O que parece importante é o estudo das formas de operação do sistema educacional que participam para acentuar os obstáculos de certos grupos de alunos pouco inclinados a absorver os valores escolares dominantes. Isso se intensifica na década de 1990, onde as camadas mais baixas da população vem continuamente sofrendo uma exclusão social. Portanto, em diversas localidades, as instituições escolares representam a última esperança de garantia de ascensão social, possibilitando a fuga de um possível “fracasso”, promovendo assim sucesso sócio-

profissional. Mas devido às mudanças contínuas provocadas pelas dinâmicas sociais, a inconstância das políticas educacionais, têm tornado as pesquisas na sociologia da educação muito vulneráveis a essas transformações e conseqüentemente o fornecimento de dados frequentemente relativos a um dado momento conjuntural.

Os resultados obtidos com as pesquisas quantitativas da Aritmética Política, do Relatório Coleman e do INED não representaram uma rejeição concreta do funcionalismo em suas conclusões. Pois foram encarados como fenômenos temporários sobre o sistema educacional, visto que com investimentos, logo sanariam o problema.

A sociologia da educação é um tema que suscita debates sempre muito acalorados. As instituições de ensino têm recebido muitas críticas, no entanto, isso reflete a sua relevância como uma instituição de destaque na sociedade. O seu papel de integrar a sociedade sempre é criticado e ressaltado com veemência.

3.3.1.1 Contrariando as probabilidades: “o improvável” acontece

Para Tarábola (2010) um fato que merece atenção, e que contradiz algumas pesquisas, pode ser verificado na Usp. Pois estudantes com origem na educação básica da rede pública foram aprovados no processo seletivo desta universidade pública, que por sinal é uma das mais concorridas do país. Mas o que também é interessante é o sucesso em suas trajetórias escolares, onde se pode observar estar acima do êxito obtido por estudante com origem na educação básica da rede privada de ensino. Estabelecer uma relação entre sociologia e psicologia seria necessário para o autor desta pesquisa. E partindo dessa relação reconstituir os percursos educacionais desses estudantes advindos da educação pública e que contrariando as perspectivas conseguiram ingressar em diferentes cursos da Universidade de São Paulo com êxito em seu desempenho, bem como permanência escolar.

Os dados revelam que a educação básica passou por um processo de democratização em seu acesso. Por exemplo, no ensino médio, em nosso país, pesquisas revelam um aumento na taxa de matriculados de 38,6% de estudantes entre 15 e 19 anos de idade em 1997, percentual que salta para 45,7% em 2000, segundo Abramo (*apud* TARÁBOLA, 2010). É bem verdade que a Constituição Federal de 1988 contribuiu para este fenômeno, pois dedicou um conjunto de leis específicas para o incremento das matrículas na educação pública, dando ao Estado a incumbência da gratuidade do ensino médio. O alicerce desse crescimento pode-se dizer que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pois esta determinava a divisão

do ensino em infantil, fundamental e médio – constituindo assim a educação básica – e mais o ensino superior.

A intenção é estudar as consequências dessa democratização do ensino na mobilidade social. De que forma indivíduos advindos das classes mais baixas da hierarquia social, de forma atípica, obtêm êxito em prestigiadas instituições de ensino superior no Brasil. Algumas questões, de acordo com Tarábola, devem ser formuladas: a instituição de ensino público cursada por esses indivíduos? A ação da família? A contribuição de outros indivíduos? O sentido que o próprio estudante dispensa à educação no que diz respeito ao seu desenvolvimento e desempenho nos estudos?

De acordo com Tarábola (2010), dados do Conselho Universitário (Consu) junto à Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) e à Diretoria Acadêmica (DAC) pertencente à Unicamp, em pesquisa coordenada pelo professor Maurício Kleinke apresenta dados revelando que os estudantes egressos da escola pública tiveram média de 7,9, enquanto os demais tiveram 7,6 em 31 dos 56 cursos envolvidos na pesquisa. Fenômenos dessa magnitude não podem ser desprezados, mas conduzir-nos a indagar as origens desse êxito escolar.

Desta maneira podemos recorrer à sociologia da educação, como um instrumento útil, na tentativa de clarear essas questões. Pois em nossa sociedade meritocrática o acesso à educação representa possibilidade de ascensão social, embora frequentemente confirmemos o contrário na prática.

3.4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Tinoco (2013) em suas considerações, na Política de Educação Superior, há uma escolha pelo incentivo à iniciativa privada simultânea a um fortalecimento das instituições de nível superior públicas, porém com base produtivista e concorrencial.

Há também uma exaltação aos índices quantitativos, rankings e favorecimento à competição. Com isso verifica-se uma intensificação das atividades docentes e aumento da concorrência no interior e entre as instituições de ensino. Como lembra Silva (2010) que no interior das próprias instituições de ensino gera-se a desigualdade e as injustiças sociais, onde a violência, aqui a Silva amplia o conceito de violência tratando da violência moral, numa espécie de poder que ameaça, agride, submete no interior do sistema educacional, limitando ou até excluindo o desenvolvimento de autonomias e como consequência a privação das

liberdades. Seria a violência institucionalizada, como em suas próprias palavras “manifestações explícitas de violência, de reprodução da cultura da violência, e da manutenção de formas de desigualdade e de hierarquização social. Grande parte da institucionalidade das escolas é portadora de mecanismos e instrumentos restritivos, discriminatórios, excludentes”. Para ela a Declaração dos Direitos do Homem teve consequências desiguais, revelando que a democracia no ensino precisa ser reinventada (SILVA, 2010, p.102). Aqui apresentaremos alguns dados sobre a realidade brasileira através dos quadros de Tinoco (2013):

Tabela 4: INDIVÍDUOS QUE NÃO FREQUENTAM A ESCOLA

Faixa de rendimento nominal mensal domiciliar per capita	Pessoas por grupos de idade de 6 a 14 anos em %	Pessoas por grupos de idade de 15 a 17 anos em %
+ de 3 Salários Mínimos	1,6	6,4
+ de 2 a 3 Salários Mínimos	1,7	9,2
+ de 1 a 2 Salários Mínimos	2,0	13,4
+de ½ a 1 Salário Mínimo	2,7	16,6
+ de ¼ a ½ Salário Mínimo	3,3	18,7
Sem Rendimentos a ¼ do Salário Mínimo	5,2	21,1
	16,5	85,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010 In TINOCO, Dinah dos Santos. Política de educação superior no Brasil 2000-2013. I Workshop Internacional Educação, Pauperização e a Questão Social – UFAM, 2013.

Tabela 5: PRINCIPAIS PROGRAMAS DE PRIVATIZAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Programas	Base Legal	Objetivo
PROUNI-Programa Universidade para Todos	Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005	Conceder bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda para seguir cursos superiores em instituições de ensino superior privadas, que são incentivadas pelo setor a participar do programa pela dispensa de alguns impostos.
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil	Criado em 1999, modificado em 2010.	Financiar até 100% do valor das mensalidades dos vários cursos de graduação presencial, das IES, para estudantes matriculados em instituições privadas . Pode ser solicitado pelos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010 In TINOCO, Dinah dos Santos. Política de educação superior no Brasil 2000-2013. I Workshop Internacional Educação, Pauperização e a Questão Social – UFAM, 2013.

RESULTADOS DO PROUNI ENTRE 2006 E 2012:

1.556.831 bolsas PROUNI

856.582 bolsas integrais e 700.249 bolsas parciais.

Em 2012 o programa atingiu 284.622 bolsas, sendo 150.870 bolsas integrais e 133.752 bolsas parciais.

Tabela 6: PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Programa	Base Legal	Finalidade
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES	Lei 10.861 de 14 de abril de 2004	Instituir o processo avaliativo composto por 3 principais componentes: avaliação das instituições, avaliação dos cursos, avaliação do desempenho dos estudantes. ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM	Portaria do MEC nº 438 de 28 de Maio de 1998, alterada pela Portaria nº462 de 27 de Maio de 2009	Avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009, mecanismo de seleção utilizado para ingresso no Ensino Superior.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010 In TINOCO, Dinah dos Santos. Política de educação superior no Brasil 2000-2013. I Workshop Internacional Educação, Pauperização e a Questão Social – UFAM, 2013.

Tabela 7: PROGRAMAS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

SISU – Sistema de Seleção Unificada	Portaria Normativa nº 21 de 5 de novembro de 2012	Institui e regulamenta o sistema de seleção unificada gerido pelo Ministério da Educação, por meio do qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas aos candidatos participantes do ENEM.
LEI DE COTAS-	Lei nº 12.711 de 30 de agosto de 2012	Estabeleceu por dez anos, a partir de agosto de 2012, 50% das vagas das universidades federais e dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia aos alunos que estudaram em escola pública, subdivididas em cotas raciais e cotas sociais.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010 In TINOCO, Dinah dos Santos. Política de educação superior no Brasil 2000-2013. I Workshop Internacional Educação, Pauperização e a Questão Social – UFAM, 2013.

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação,

ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Houve, porém, um progresso com programas como o SISU e o ENEM e isso representa uma gestão mais eficiente de um sistema extenso e em expansão no Brasil.

Segundo Tinoco (2013), em sua pesquisa sobre a educação superior no Brasil, entre 2003 e 2013 houve uma massificação do ensino superior, onde as instituições privadas foram determinantes para essa expansão. A mercantilização, portanto, foi uma de suas consequências, onde a internacionalização da educação representou uma abertura da mesma como mercadoria ao mercado mundial, facilitando a organização de instituições em redes com certificação internacional, onde a lógica do mercado é a que prevalece, despertando o interesse do capital especulativo internacional.

Na década de 1990, as instituições de educação superior se concentravam nas capitais e nas regiões metropolitanas. Em 1997, porém, a legislação correlata, admitiu a criação de várias modalidades de instituições de educação superior com graus que se diferenciam de acordo com sua complexidade: universidades, centro universitário, faculdade integrada e instituto superior. A norma vigente de 1968 que associava ensino, pesquisa e extensão foi rompida, o que facilitou essa proliferação, permitindo a criação de instituições dirigidas apenas ao ensino (TINOCO, 2013).

O quadro abaixo elaborado por Tinoco (2013) é bastante revelador no que concerne à proliferação das instituições particulares de ensino superior no Brasil. Uma mudança também ocorreu na forma de planejar e organizar as políticas de amparo e estabilidade aos estudantes em face da mudança de perfil dos mesmos devido à política de cotas.

Tabela 8: CRESCIMENTO DA QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES E DE MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO - BRASIL 2001 E 2010

ANO	TOTAL	PÚBLICA Total	%	PRIVADA	Em %
INSTITUIÇÕES					
2001	1.391	183	3,2	1.208	86,8
2010	2.378	278	1,7	2.100	88,3
Taxa de Cresc.	70,95	51,91		73,84	
MATRÍCULAS					
2001	3.036.113	944.584	1,1	2.091.529	68,9

2010	6.379.299	1.643.298	5,8	4.736.001	74,2
Taxa de Cresc	110,11	73,97		126,43	

Fonte: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior apud Vera Lúcia Jacob Chaves e Odete da Cruz Mendes in Reuni: O Contrato de Gestão na Reforma da Educação Superior Pública, *apud* TINOCO.

Apesar do grande aumento das matrículas no Brasil ao longo dos últimos 30 anos do século XX, o país continua com uma das desigualdades sociais mais acentuadas do mundo. Todas as tentativas de redução dessas desigualdades, como por exemplo, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases em 1971 e 1996; toda uma legislação em favor da educação, promulgada na Constituição de 1988; aprovamos o PDE (Plano Decenal de Educação); além da aprovação automática, entre outras medidas, parece que não atingimos os resultados esperados. Embora todas essas tentativas não tenham atingido seu principal objetivo: a redução das desigualdades sociais, a TCH continua a ser referência para o planejamento de políticas públicas sociais.

Importante destacar é o fenômeno da industrialização e o estabelecimento da democracia tendo uma relação estreita com o crescimento do acesso ao ensino a partir de princípios do século XX. Porém, no fim deste mesmo século, concluiu-se que esse processo de crescimento econômico e sua ligação com a expansão educacional tem suas limitações, pois o mesmo já dava sinal de saturação. Há uma espécie de decepção em relação ao sistema educacional como um todo, onde a educação não é mais vista como algo que possa proporcionar um benefício direto, mas um investimento incerto cujos limites são ofertados pelo mercado na forma de empregos disponíveis, onde este apresenta um decréscimo constante em relação ao número de diplomados que vem crescendo. Portanto, o sistema de ensino parece não contribuir de forma eficiente para o êxito de trajetórias sociais ascendentes. Pois há uma saturação das credenciais, onde o fenômeno da inflação dessas credenciais, em qualquer país, conduz a uma indiferença na mobilidade social.

Por outro lado, destaca-se aqui que com a municipalização do ensino fundamental houve um crescimento do ensino médio, pois os estados ficaram com mais recursos para investir nesse nível de ensino.

3.4.1 O Brasil e a sociologia da educação

Para Florestan Fernandes (1986), um processo de mudança profunda no sistema educacional somente será possível por meio de uma mudança geral e acentuada a nível social. Ele implantou a sociologia crítica no Brasil, desenvolvendo o senso de responsabilidade ética e política do sociólogo através de uma reflexão radical. Para este autor, a educação criada pela pedagogia tradicional vai formar um professor distanciado da sociedade e incapaz de promover qualquer processo de mudança nessa sociedade. Tendo como referência Dewey, Florestan lutou por uma educação pública que pudesse servir a todos com qualidade. Ideia também defendida por Anísio Teixeira (1994), discípulo de Dewey.

A economia, a sociedade e a cultura estão estritamente dependentes da integração com a educação. As escolas estariam, através de um processo de transformação, a serviço dessa contribuição no Brasil desde que sofressem as reformas necessárias.

O Estado, para o autor, teria a obrigatoriedade não de apenas criar e monitorar o setor educacional, mais ir além dessas questões, como mudar a filosofia e a organização escolar, fornecendo mais recursos, interferir na gestão, possibilitando desta maneira, às instituições educacionais maior absorção de estudantes, fundamentalmente das classes mais desprivilegiadas da sociedade.

A sua concepção de universidade é revolucionária, ele a entendia como uma instituição voltada exclusivamente para a pesquisa, pois a sua função de ensino a colocaria como uma simples reprodutora de saber, lhe faltando desta forma o aspecto criativo e original, fundamentais para a viabilização da transformação da sociedade. Essa instituição, segundo Florestan é determinante para a consolidação da democracia no Brasil. Deste modo é válido lembrá-lo:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1986, p. 24).

Aqui percebe-se uma consonância com Silva:

A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. Ensinar aos indivíduos sobre seus direitos e deveres, com a finalidade de assegurar o respeito e o desejo de proteção aos direitos de outros, é um imperativo prioritário da educação para a tolerância. Isso porque é fundamental a promoção de métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância que constituem as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o

desenvolvimento da compreensão, da solidariedade, e da tolerância entre os indivíduos e entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e lingüísticos e entre nações (SILVA, 2010, p.100).

Florestan Fernandes , na década de 60, foi considerado o autor que dedicou estudos mais completos sobre a sociologia da educação. Este autor representa uma das principais vertentes marxistas em suas análises sobre as instituições escolares no Brasil (FERNANDES, 1966). Acreditava, desde a década de 50, que com investimentos no setor educacional promoveríamos o desenvolvimento econômico e social. Percebia a educação brasileira extremamente hierarquizada, onde a classe dominante recebia uma educação de qualidade em detrimento das camadas populares.

Já na década de 80 ele torna a abordar a sociologia da educação, analisando as escolas e suas ligações com o campo científico e tecnológico, numa postura crítica para a transformação social (FERNANDES, 1986).

A esta época imperava uma visão dicotômica sobre a sociedade urbano-industrial e moderna e a sociedade rural e arcaica, fruto do positivismo, O que acabou legitimando a relevância da sociologia da educação enquanto ferramenta fundamental para o estudo e planejamento por parte do governo.

Já Azevedo (FORACCHI, 1985) é considerado um dos primeiros estudiosos das ideias de Durkheim no Brasil. Com isso deu também os passos iniciais da sociologia da educação em nosso país, introduzindo-a como disciplina nas grades curriculares das escolas normais do estado de São Paulo, em 1933, pois foi diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo. Foi também um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros na área da educação. Para ele, a sociologia da educação é o estudo dos fatos sociais em suas relações com o sistema educacional (FORACCHI, 1985).

Segundo Fernando de Azevedo (1985), uma sociedade baseada nos princípios de liberdade, cooperação e igualdade teria sido viabilizada pelo processo de industrialização. Sua indagação se dava na possibilidade do Brasil desenvolver uma sociedade urbano-industrial que criasse mecanismos para a implantação dos princípios supracitados. Para este autor a efetivação de uma política no campo educacional priorizando a escola pública e universal, seria essencial para o desenvolvimento de uma sociedade, pois somente a escola poderia ser instrumento de viabilização democrática da sociedade.

Para este autor, a transformação só seria possível com o envolvimento de todos os segmentos que a circunscrevem. O governo, no âmbito federal, estadual e municipal seria insuficiente. Pois teríamos que somar à presença do setor público, setores representativos da

sociedade, bem como os pais de estudantes e os próprios estudantes. O sociólogo via na democracia um princípio fundamental que deveria permear todos os níveis sociais de uma sociedade hierarquizada. O setor público e o privado deveriam participar simultaneamente das decisões no campo da educação para a constituição de um novo indivíduo.

Fernando de Azevedo alerta para a possibilidade de se aumentar o fosso entre as classes sociais, inviabilizando desta forma uma educação democratizante. Para ele a força dos setores que comandam a sociedade e os demais setores envolvidos com a educação direta e indiretamente deve convergir para reduzir a distância entre as classes dominantes e as dominadas, oportunizando às camadas mais baixas uma mesma formação ao nível das elites. Para isso, a ação simultânea dos setores apenas obteria êxito se o espírito republicano, ou seja, se os interesses públicos se dispusessem a agir neste sentido.

A modernização de um país está estritamente relacionada a uma política educacional, econômica, e cultural, segundo o autor. Ele percebia uma indiferença que contaminava os diversos setores da sociedade. A credulidade de Azevedo no progresso de uma sociedade pela via educacional o aproxima da teoria do capital humano, própria do funcionalismo (BOMENY, 1999).

A sua crença se estende a uma ciência pragmática no modelo de Dewey, pois essa ciência seria um instrumento fundamental para o progresso (CUNHA; 2002). A educação era encarada como uma ferramenta essencial para a compreensão da sociedade. Essa concepção tinha um embasamento sociológico e não meramente pedagógico em seu ponto de vista.

Talvez influenciado por Durkheim, Azevedo defendia que as escolas deveriam estar a serviço da socialização do indivíduo, inoculando valores sociais a natureza individual, pois assim os interesses coletivos se sobreporiam aos interesses privados. Essa era a essência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, onde Azevedo atuou como redator.

A educação nova segue aos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, que de acordo com Azevedo devem direcionar as instituições escolares na sociedade moderna e industrial. Baseado em Durkheim, o autor concebe a industrialização como um processo de evolução social calcada nas funções e ocupações que se complementam em uma sociedade orgânica. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (PENNA, 1987) tinha o objetivo de implantar no Brasil os elementos necessários para a viabilização de uma sociedade urbano-industrial capaz de desenvolver os princípios já citados aqui. Para o autor, o conjunto das instituições sociais deve atuar em sinergia na busca de cooperação social que possa integrar as instituições escolares com as famílias, e esse é o sentido da existência da educação nova. Seu

objetivo é a convergência dos setores que compõem a sociedade.

A consolidação da cooperação como um valor social a ser levado a sério deve ser o objetivo maior da sociedade, esses valores devem permear a escola e a sociedade, visando ao desenvolvimento dos indivíduos e aos demais grupos que compõem as diversas classes sociais. O espírito coletivo deve ser criado e desenvolvido para a constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática. E isso a reforma denominada educação nova poderia viabilizar, educando para o banimento de interesses exclusivamente individuais ou grupais, que não congregam, mas segregam.

Autores brasileiros como Ramos Trindade (1991) e Barros (1996) recebem influência da visão otimista herdada de Schultz (1963), Becker (1964) e Benson (1970), partidários da TCH e que vão ser reproduzidas em instituições como por exemplo o Ipea (1998).

O ensino superior no Brasil vai receber uma atenção maior do governo, pois esse nível de educação tem uma relação mais estreita com as ocupações profissionais. É também o nível que apresenta o maior crescimento nas matrículas, possibilitando um maior acesso ao ensino superior. O sistema de cotas racial e social como a reserva de vagas para negros e índios, bem como para carentes contribuiu consideravelmente para esse crescimento.

A meritocracia é o que tem fundamentado o grande acesso às instituições de ensino na lógica da sociedade liberal. Pois para a concepção meritocrática, os ideais da sociedade moderna estariam possibilitando igualdade de oportunidades, princípio defendido na Revolução Francesa. Isso significa que a sociedade estaria baseada no mérito (títulos e diplomas), o que equivaleria dizer que qualidades como o conhecimento, a inteligência, a disciplina, etc. seriam mais valorizados em nossa sociedade. Tudo isso sob a gestão do Estado através das instituições de ensino.

É importante salientar que ainda há um campo pouco explorado, em nosso país, pela sociologia da educação que é a educação superior. Há uma significativa mudança na origem social dos estudantes que compõem este nível de ensino, pois planos e projetos de órgãos do governo têm levado em consideração questões de etnia e de renda visando à inclusão dos estudantes pertencentes às camadas mais baixas da sociedade. Esse fenômeno tem proporcionado mudanças na oferta de cursos e no próprio currículo dos mesmos, visando atender a esta demanda diferenciada. A questão das cotas, do Programa Universidade para Todos (Prouni), tem acelerado as políticas de inclusão escolar. Isso traz implícita a questão da justiça social, da democratização de acesso ao ensino e a crença no potencial da educação como elemento fundamental para a redução das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como uma de suas finalidades a promoção de um mapeamento, de recortes envolvendo diversas teorias para discutir sobre sociedade e educação, – tema fundamental da sociologia da educação – se utilizando de autores representativos, dos clássicos aos contemporâneos, relacionando-os sempre que possível com o desenvolvimento da sociologia da educação no ocidente e em nosso país. Desejamos dar contribuições importantes para estudantes da área educacional, bem como para professores e pesquisadores desse campo, proporcionando-lhes uma visão geral sobre a área pertinente da sociologia da educação. Certos estamos que diversos autores e suas respectivas correntes não puderam ser abordados. É preciso ficar claro que com este texto não pretendemos encerrar um juízo definitivo a respeito dos dois consagrados autores franceses aqui abordados, mas pretendemos fazer um levantamento preliminar de hipóteses na apresentação de suas respectivas correntes. Desta forma, uma pesquisa mais aprofundada sobre as análises dessas duas correntes permitiria uma visão mais criteriosa sobre seus significados para a sociologia da educação.

Penso que o estudo dos conceitos que envolvam as duas teorias aqui analisadas – a teoria das escolhas racionais e a teoria da reprodução social - não deve ser objeto específico de especialistas da sociologia da educação, mas deve igualmente pertencer à lista de interesses de qualquer cidadão que pretenda conhecer o ser humano em sociedade. Pois, através dessa sociedade forjamos nossa liberdade, ao mesmo tempo em que nos aprisionamos por meio de coações sociais na construção de nossos destinos. A experiência de vivermos num determinismo ou numa consciência nua, despida de qualquer controle externo deve ser o foco de interesse num quadro em que o binômio indivíduo/sociedade impera em nossas consciências e em sentido mais amplo na consciência social. Indagar-se sobre a ação individual subjetivamente motivada e a estrutura social é interessar-se pela essência da condição humana nesse contexto de bivalência. É interessante notar nessa situação o embate entre a sociologia estruturalista e a filosofia do sujeito, em que cada uma, ao seu modo, movimenta a filosofia sem sujeito e a filosofia do sujeito respectivamente. A sociologia deve ter o compromisso com os indivíduos no sentido de evitar a possibilidade, que estes, sejam marionetes, participando de um jogo de estratégias cujas regras ignoram. Ela deve ter o objetivo de restaurar o sentido, para os indivíduos, de seus próprios atos.

A unilateralidade das teorias macrosociológicas, assim como das teorias microsociológicas, acabaram por enfraquecê-las segundo alguns críticos. Numa tentativa de

escapar a essas convicções uníssonas que correntes mais recentes passaram a atuar de maneira diversa. Pois a visão única dessas teorias se mostrou insatisfatória para a compreensão da problemática envolvendo escola e sociedade, para refletir a complexidade que envolve a sociologia da educação, onde suas bases fundamentais, ou seja, a sociedade e o indivíduo precisam ser melhor articuladas, objetivando a uma síntese.

A sociologia da educação deveria constituir a grade curricular, como disciplina obrigatória, de todos os cursos que trabalham educação, tamanha sua importância na análise do papel da escola como instituição fundamental da sociedade.

Algumas polêmicas orbitam Pierre Bourdieu e suas obras com relação à sua sociologia da educação. Pois uns o veem como um teórico sofisticado que precisa ser melhorado, lapidado, outros o chamam de determinista, reducionista ao colocar a escola como reprodutora da realidade social hierarquizada. Bourdieu também recebe o rótulo de determinista por atribuir à herança familiar, ou seja, a origem social do indivíduo, sua trajetória estudantil. Para seus defensores, o sociólogo não seria mecanicista em sua visão, onde o indivíduo não gozaria de autonomia no espaço social. Apesar da origem social dos indivíduos lhes trazer consequências para seu destino, ela não representaria uma regra imutável para sua trajetória. O campo seria um espaço para exercitar a autonomia em sua ação individual, possibilitando que o indivíduo se aprimore diante de cada realidade apresentada, promovendo desta forma rupturas com seu passado em relação às classes menos esclarecidas. Tudo isso dependeria das relações que os sujeitos tecem com os elementos da realidade econômica e cultural do espaço social.

As literaturas de seus defensores revelam, nas entrelinhas, admitir a falta de adversários a sua altura pelo seu alcance intelectual. Para ele, cada indivíduo, através de sua idiosincrasia, agiria de forma única diante de cada realidade. Pois a biografia de cada um é específica, possui suas particularidades. O *habitus* se dividiria em macrosociológico ou coletivo e microsociológico ou individual. Onde o primeiro, utilizado com mais frequência por Bourdieu, reuniria determinadas disposições comuns a cada indivíduo situado em determinada posição social, em determinada classe social. O *habitus*, não poderia ser derivado da participação do indivíduo em apenas uma esfera da vida social, pois a cada momento nos deparamos com um conjunto diversificado de classes, de posições sociais. Desta forma, representa-se com mais objetividade e clareza a diferença entre *habitus* coletivo e *habitus* individual em relação a Bourdieu.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Sociologia**. Coletânea. São Paulo: Ática, 1986.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALEXANDER, Jeffrey; SMITH, Philip. **The strongprogram in cultural theory**: elements of a structural hermeneutics. In: turNer, Jonathan H. (Ed.). *Handbook of sociological theory*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002.

ALEXANDER, Jeffrey C. **O Novo Movimento Teórico**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 4, v. 2, junho de 1987.

ALMEIDA, W. A. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) / Louis Althusser, 1918; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro ; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. — Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRADE, M^a Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho Científico**: elaboração de trabalho de graduação. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ANKORA, Rudolph (1976). *Social Mobility and Education in Hungary: An analysis applying Boudon's model*?. In: **Information sur les sciences sociales**, p.47-70, 1976.

ANPED: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**; Teses, dissertações e artigos de periódicos. São Paulo: ANPED, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius . 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA. M^a Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**; geral e Brasil/Maria Lúcia de Arruda Aranha. 3. ed.– rev. e ampl.- São Paulo: Moderna. 2006.

_____. M^a Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando. **Sociologia educacional**: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais: Os sistemas escolares, São Paulo, 1951. In: FORACCHI, Marialice M. e PEREIRA, Luiz (Org.) *Educação e sociedade: leiturasdesociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1985.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, M. E. F., FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença?** Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª Série. In FRANCO, C.(org). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, R. P., MENDONÇA, R. Os determinantes da desigualdade no Brasil. In: IPEA. **A economia brasileira em perspectivas**. Rio de Janeiro, 1996.

BECKER, Gary, **Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special reference to Education**. New York : Columbia University Press, 1964.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

BENSON, Charles. **The Economics of Public Education**. 2. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A Construção da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. v. IV: The structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge, 1990.

BIRD/PNUD/UNESCO/UNICEF. **World declaration on education for all**: framework for action to meet basic learning needs. New York: UNICEF House, 1990.

BOMENY, Helena. **"Raízes e asas" do investimento empresarial em educação**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1999.

BOUDON, Raymond. **Os intelectuais e o liberalismo**. Rio de Janeiro: Gradiva, 2005.

_____. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **A ideologia ou a origem das ideias recebidas**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1981.

_____. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Para que serve a noção de estrutura?** São Paulo: Eldorado Tijuco, 1974.

_____. **Métodos da Sociologia**. São Paulo: Vozes, 1973.

_____. **L'inégalité des chances**. Paris: PUF, 1973.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo : Companhia das Letras, 2005.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de Etnologia Cabila.** Oeiras: Celta, 2002.

_____. WACQUANT, L. **Um convite à sociologia reflexiva.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002a.

_____. **As estruturas sociais da economia.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Meditações pascalinas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. **Futuro de classe e causalidade do provável.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Lisboa: Editorial Veja, 1978.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOWLES, B.; GINTIS, A. **Schooling in capitalist America.** New York.: Basic Books, 1976.

BROOKOVER, W.B., Beady, C., Flood, P., & Schweitzer, J. **School systems and student achievement: schools make a difference.** New York: Praeger, 1979.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. **Georges Snyders: em busca da alegria na escola.** Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Maria Helena G. de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: Tendências e Perspectivas.** Brasília, INEP, 1998.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro.** 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 2000.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de educação.** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CERVO, Luiz; BERVIAN, Pedro. **Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARON, Joel M. **Sociologia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

COLEMAN, James S. “**Social Capital in the Creation of Human Capital**”. *American Journal of Sociology*, 94, S: S95-S120, 1988.

_____. **Equality and achievement in education**. Boulder, CO: Westview Press, 1990.

_____. **Equality of educational opportunity**. Office of Education, U.S., Washington D.C. 1966.

COLLINS, R. **The credential society**. Nova York, Academic Press, 1979.

COMTE, Auguste. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COUSIN, O. **Politiques et effets-établissements dans l’enseignement secondaire**. In: Van Zanten, A. (Dir.). *L’école l’état des saviors*. Paris: La découverte, 2001.

CUNHA, V. – **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. **Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto**. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. **O Egito antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Editora Porto 1997.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? – a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Educação e sociologia**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURU Marie; MINGAT Alain. **Les disparités de carrières individuelles a l'université**: une dialectique de la sélection et de l'autosélection. *L'Année Sociologique*, vol. 38, 1988.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **Modernidade e educação em Émile Durkheim**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: CATANI, Denise B. et al. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GEIGER, R. **La sociologie dans les écoles normales primaires**. *Histoire d'une controverse*. *Revue Française de Sociologie*, Paris, XX/1, 1979. *apud* VASCONCELLOS, M. D. **A sociologia da educação na França**: um percurso produtivo, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 2.ed. São Paulo: EdUnep, 1991.

GIRARD, A. *Population et l'enseignement*. Paris: INED; PUF, 1972. IN VASCONCELLOS, M. D. **A sociologia da educação na França**: um percurso produtivo, 2003.

GOLDTHORPE, J.; ERIKSON, R. **The constant flux**: a study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon Press, 1992.

GOUVEIA, Aparecida J. **Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo**. *América Latina*, ano 13, n. 4, 1970.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HIRSCH, Fred. **Limites Sociais do Crescimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

IANNI, Otavio. **Teorias da globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993.

IBGE. **PNAD – Pesquisa Nacional por mostra de Domicílios**. 2001.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 1999. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica** número 4, Rio de Janeiro 2000.

INED. **Population et enseignement**. Paris: PUF, 1970.

ISAMBERT-JAMATI, V. **Culture technique et critique sociale à l'école**. Paris: PUF, 1984.

JAKOBSON, Roman. **Seis lições sobre o som e o sentido**. Lisboa: Moraes, 1977.

JAEGER, Werner. **Paideia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KESLER, Christel D. **Inequality in Transition? Educational Stratification and German Unification** – *International Sociological Association (ISA), Research Committee 28 on Social Stratification and Mobility* (<http://www.soc.duke.edu/~rc28/>). Conference Paper, Berkeley, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAZARSFELD, Paul F. **Qualitative Analysis**: Historical and Critical Essays. Boston: Allyn and Bacon, 1972.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A ciência do concreto**. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **Antropologia Estrutural**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação**. Debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2005.

LOPES, E. P. **O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

LOYOLA, M. A. **Bourdieu e a Sociologia**. In LOYOLA, M. A. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola, p.63-86.. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

LUKÁCS, George. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem** in: **Temas de ciências humanas**, 4. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1983.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **Bourdieu e a teoria do campo esportivo**. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Para a crítica da economia política, in: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEDEIROS, C. C. C. de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. MERTON, R.K. e LAZARSFELD, P.F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível**. Crianças que não aprendem-na-escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi. **The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries**. pp. 1-48 in From School to Work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations, edited by Yossi Shavit and Walter Müller. Oxford: Oxford University Press, 1998.

NOGUEIRA, Claudio M. M. **Teoria sociológica e motivação humana**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Fafich, UFMG, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA; Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. Em Aberto, Brasília, p. 49-58, n. 46, abr/jun, 1990.

OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva**. São Paulo: Edusp, 1999.

ORTIZ, Renato. **A procura de uma sociologia da prática**. In: BOURDIEU, Pierre, Sociologia, São Paulo: Ática, 1983.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artimed, 2004.

PARSONS, Talcott. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PASCAL, G. **O Pensamento de Kant**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. **Demanda pelo ensino superior no Brasil: o caso da UFMG.** *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 10, p. 124-149, 2004.

PENNA, M.L. **Fernando de Azevedo: educação e transformação.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

PLOWDEN COMMITTEE. **Chidren and their primary school.** London: HMSO, 1967.

PNUD, IPEA, FJP, IBGE. **Desenvolvimento Humano e Condições de Vida: Indicadores Brasileiros.** Brasília, PNUD, 1998.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUINTANEIRO, Tânia; Barbosa, M^a Lígia de Oliveira; Oliveira, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1995.

RAMOS, L.; TRINDADE, C. **Educação e desigualdade de salários no Brasil: 1977/1989.** In: IPEA. *Perspectivas da economia brasileira – 1992.* Rio de Janeiro, 1991.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação.** 6. ed. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Vozes, Petrópolis, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Editora Universidade de Brasília – Brasília/DF; Editora Ática – São Paulo/SP – 1989.

RUSSELL, B. **História da filosofia ocidental.** Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1977.

RUTTER, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. **Fifteen thousand hours.** London: Open Books, 1979.

SANTOS, J. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Futura, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de, **Curso de linguística geral.** 8. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1999.

SAVIANI, Dermeval.. **Educação brasileira: estrutura e sistema,** 10. ed. Campinas, Autores Associados 2008.

_____. Dermeval. **História da educação e política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

SCHULTZ, Theodore W. **The economic value of education**. New York: Columbia University Press, 1963.

SCHWARTZMAN, Simon e Jacques Schwartzman. **Ensino Superior Privado como Setor Econômico**. Trabalho realizado por solicitação do BNDES. 21 de agosto de 2002.

SILVA, Marilene Corrêa da; MARMOZ, Louis; ARAÚJO, Wagner Paiva de. (org.) **Educação e pauperização**. Manaus: Ed. Valer, 2014.

_____. O olhar da Unesco sobre o exercício da tolerância e do respeito às diferenças (1946-2001). **La Recherche en education**, v. 03, p. 85-108, 2010.

_____. **Educação e pensamento sociológico**. Amazônida. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UFAM, Manaus, 2002.

SIMMEL, Georg. **Ensaio sobre teoria da história**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

SMITH, Heather. **Playing a different game**: the contextualised decision-making processes of minority ethnic students in choosing a higher education institution. *Race Ethnicity and Education*, vol. 10, n. 4, dec. 2007.

SOARES, J. F., ALVES, M.T.G., OLIVEIRA, R.M. O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998,1999 e 2000. **Estudos em avaliação educacional**, n. 24. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Quando o ornitorrinco vai à universidade** – trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares. Dissertação de mestrado. São Paulo: Edusp, USP, 2010.

TEDDLIE, C., & REYNOLDS, D. **The international handbook of school effectiveness research**. London: Falmer Press, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Métodos estruturalistas**: pesquisas em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2008.

TINOCO, Dinah dos Santos. **Política de educação superior no Brasil 2000 - 2013.I** Workshop Internacional Educação, Pauperização e a Questão Social – UFAM, 2013.

TOURAINÉ, A. **A política contra a cegueira**. Folha de São Paulo, Caderno MAIS, p.8-9-27/01/ 2002.

_____. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VAN ZANTEN, Agnès. **L'école de la périphérie**: scolarité et ségrégation en banlieue. Paris: PUF, 2001.

VASCONCELLOS, M. D. **A sociologia da educação na França**: um percurso produtivo, 2003.

_____. *Le système éducatif*. 3. ed. Paris: La Découverte, 2001.

VIANA, Nildo. **Weber**: Tipos de Educação e Educação Burocrática. In: Revista Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns. FECHA/FEA - Goiás, 01, 117-132, 2004.

WEBER, Max: **modernidade, ciência e educação**. São Paulo: Vozes, 2004.

_____. Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WILLIS, P. **Learning to labour. How working class kids get working class jobs**. Westmead: Saxon House, 1977. (Edição brasileira: Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução cultural, Porto Alegre: Artes Médicas 1977.