

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: um debate teórico e empírico sobre modernidade*

Graziella Moraes Dias da Silva**

RESUMO

A educação sempre foi um tema central das ciências sociais. Os ditos pais fundadores da sociologia abordaram esta questão, e autores clássicos como Talcott Parsons e T. H. Marshall perceberam sua centralidade na explicação da modernidade. Porém atualmente o tema educacional parece ter se distanciado do *debate* sociológico. Se autores como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Jürgen Habermas abordam o tema, eles tendem a apresentar a instituição escolar como educação abstrata com efeitos abstratos. Meu objetivo é apontar como este tipo de perspectiva não leva em conta as relações da educação com as outras instituições sociais, e sua construção histórica dentro de debates sociais e disputas mais amplas da sociedade. Ao mesmo tempo esta perspectiva abandona a tradição sociológica brasileira, extremamente marcada em sua gênese pelo debate educacional. As primeiras gerações de sociólogos brasileiros estiveram envolvidas em debates sobre o tema em instituições de pesquisa centrais como o Inep e o CBPE e, ao definirem um projeto nacional de educação criavam um projeto de modernidade brasileiro. Se compreendermos educação como uma instituição central desta Modernidade, construída historicamente, ela deixa de ser uma questão resolvida. Não é mais possível importar passivamente soluções internacionais. Faz-se necessário projeto sociológico e social que leve em conta as particularidades nacionais, e contribui de forma ativa

para o debate mais amplo da disciplina.

Palavras-chave: educação, sistemas educacionais, modernidade, sociologia histórica, sociologia da educação.

ABSTRACT

Education has always been a central issue for Social Scientists. The Founding Fathers of Sociology as well as central authors like Talcott Parsons and T. H. Marshall discussed its central role among Modern Institutions. However, the educational issue does not seem to be in the mainstream of Sociological debate anymore. Authors like Pierre Bourdieu, Anthony Giddens and Jürgen Habermas still make reference to Education, but they tend to present it as an abstract institution with abstract effects. My aim is criticize this perspective because it does not take into account the relations between educational system and other social institutions, nor its historical construction that took place inside social debates and public disputes for its definition. At the same time, this perspective ignores the Brazilian Sociological Tradition, strongly influenced by the educational debate. The first generations of Brazilian sociologists were involved in institutions devoted to educational policies – like Inep and CBPE – and included the educational sphere in their theories about what a “Brazilian Modernity” should be. If we understand education as a historically built institution, it is impossible to passively “import” a solution from the international debate. A sociological

* Este texto é uma versão revista do texto “Sociologia e educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade”, apresentado no grupo de trabalho sobre educação e sociedade do XXIV Encontro Anual da Anpocs, durante o mês de outubro de 2000.

** Graziella Moraes Dias da Silva é mestre em Sociologia pelo Ifcs/UFRJ.

Atualmente trabalha no Núcleo de Sociologia da Cultura (Nusc), como coordenadora do Programa de Estudos sobre Atraso e Evasão na UFRJ. Também atua como consultora de metodologia junto a organizações não-governamentais e faz parte do grupo de pesquisa sobre Educação, Exclusão e Sagrado Social do CNPq.

and social project that considers the national specificity of the educational system is necessary, and it can contribute to the broader debate of this discipline in Brazil.

Keywords: education, educational systems, modernity, historical sociology, sociology of education.

INTRODUÇÃO

Para poder compreender o sistema de seu tempo, não basta considerá-lo como ele hoje se apresenta, porque todo e qualquer sistema educativo é um produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem é mesmo raro que a história de um país venha a refletir-se nele. (Durkheim, 1952, p. 86)

A educação tem estado afastada do debate sociológico. Em 1998, num seminário organizado pelo grupo de Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),¹ Maria Arminda N. Arruda, então coordenadora da área de sociologia da Capes, afirmou que entre 1994 e 1998 aproximadamente dez teses (entre mestrado e doutorado) haviam sido defendidas sobre o tema educacional. Esta distância é mais surpreendente se levarmos em conta que a origem da sociologia acadêmica se deu numa relação estreita com o tema educacional, principalmente no Brasil.

1. SOCIOLOGIA E MODERNIDADE

A sociologia surgiu no século XIX como uma tentativa de explicar as mudanças sociais produzidas pelo surgimento de um novo momento histórico, denominado modernidade. As mais diferentes tradições e perspectivas teóricas tentavam explicar esta nova organização social, avaliando este “processo” de diferentes formas: proletarização revolucionária, racionalização, ou transição de solidariedade mecânica para orgânica. Os marcos desta nova ordem eram a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a formação dos Estados-nação.

1. Seminário “As ciências sociais e a educação no Brasil: ontem e hoje”, ocorrido em 4 e 5 de julho de 1998, no Campus do Gragoatá (Niterói), da UFF.

Também durante o século XIX na Europa e nos EUA sistemas escolares de massa foram construídos e a educação compulsória foi introduzida.⁽²⁾ Esta “coincidência” entre o surgimento de sistemas escolares e o marco da própria modernidade dá à educação um caráter explicativo tão forte como aquele de temas caros às ciências sociais: trabalho, Estado etc. Entre os clássicos, a educação aparecia como instituição central na definição deste novo momento. Mas, ao longo do desenvolvimento da disciplina, o tema foi perdendo relevância e se tornando um subcampo da sociologia, ou uma subdisciplina como temia Florestan Fernandes, defensor da sociologia como disciplina única:

Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios! (Fernandes, 1960, p. 29-30)

No Brasil, foi durante a década de 1920 que a educação passou a ser tratada como um problema social cuja solução implicaria a utilização de perspectivas psicológicas e sociológicas (Bomeny, 1993). As reformas educacionais que aconteceram durante esta época refletiam este espírito científico. A filosofia da escola livre, baseada no pragmatismo americano de John Dewey, era a inspiração do movimento pela educação brasileira. É também dentro deste espírito que a sociologia brasileira começa a se organizar nas universidades. Fernando de Azevedo, um dos primeiros catedráticos de Sociologia da Escola de Filosofia, Ciências e Letras (futura USP), foi também o formulador da primeira reforma do ensino do Distrito Federal (uma das inúmeras reformas educacionais estaduais ocorridas na década de 1920) e redator dos manifestos dos Pioneiros da Educação (o primeiro de 1934 e o segundo de 1959). O educador Anísio Teixeira, signatário de ambos os manifestos, sucessor de Fernando de Azevedo nas reformas do DF, além de reformador da educação baiana, também mantinha estreitas relações com a sociologia. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) idealizado por Teixeira empregou diferentes nomes das ciências sociais nacionais durante as

2 Para aprofundar este tema, ver Boli & Ramirez (1992).

décadas de 1950/1960: Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Luís Costa Pinto, entre outros.

Por outro lado, a sociologia engajada tinha na educação um dos seus objetos centrais de ação. Projetos de educação popular, como o de Paulo Freire, eram vistos como mecanismos privilegiados para realização de mudanças sociais dentro de um projeto intelectual de desenvolvimento nacional. A concepção de sociedade em transição, proposta pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), tinha na educação um dos principais suportes para a transformação da sociedade brasileira.

O distanciamento da educação como tema sociológico não tem sido objeto de muitos debates. No caso brasileiro, Luiz Antônio Cunha(3)³ aponta como causa deste afastamento a criação de um departamento de educação/pedagogia dentro das universidades, que monopoliza o tema, antes interdisciplinar. A própria organização segmentada da universidade poderia ser pensada como culpada por esse isolamento. Considero mais interessante, porém, buscar as causas dessa distância no próprio desenvolvimento teórico da sociologia – nacional e internacional.

Partindo das discussões mais contemporâneas desta disciplina pretendo apontar como a educação, além de instituição central da modernidade, ajuda a compreender e interpretar muitas questões e debates centrais desta disciplina, como a oposição entre indivíduo e sociedade.

2. OS CLÁSSICOS

A socióloga britânica Margaret Archer apresenta objetivo semelhante em seu texto *The sociology of educational systems*, de 1980. Partindo dos chamados pais fundadores – Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber –, Archer aponta como a concepção de educação para os clássicos da sociologia é, em muitos sentidos, semelhante:

Embora a educação não tenha sido uma questão central para Marx e Weber, diferentemente de Durkheim, os

3 Texto mimeografado, distribuído numa palestra do curso de Sociologia III, durante o 2º semestre de 1998. Ifcs/UFRJ.

três autores compartilhavam uma orientação comum, apesar de suas diferentes abordagens teóricas. Primeiramente eles unanimemente trataram a educação como uma instituição social macroscópica, e não como um amontoado de organizações (escolas, faculdades, universidades), ou como um conjunto de coletividades (professores, alunos e diretores), nem como um aglomerado de propriedades separadas (*inputs*, processos, *outputs*). Em segundo lugar, Marx, Weber e Durkheim colocaram firmemente a instituição educacional na estrutura social mais ampla e propuseram problemas interessantes sobre sua relação com outras instituições sociais (economia, burocracia e ação política, respectivamente). Em terceiro lugar, todos os três perceberam que a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições eram as chaves para compreender a dinâmica da mudança educacional. Embora somente Durkheim tenha teorizado profundamente sobre os reais mecanismos do desenvolvimento educacional, nenhum deles deixou dúvida de que esta deveria ser uma parte integrante de suas macroteorias – para Marx, a mudança educacional nasceu do jogo dialético entre infra-estrutura e superestrutura; para Weber, ela estava associada à dinâmica da burocratização, embora esta ligação estivesse “escondida em algum ponto decisivo”; para Durkheim, ela estaria, e deveria estar, unida à ação política e, deste modo, ao desenvolvimento de uma sociedade orgânica integrada e normativa. (Archer, 1980, p. 234)(4)⁴

4 “Although education was never a major concern of Marx and Weber, unlike Durkheim, all three shared a common orientation towards it despite their differences in theoretical approach. Firstly, they unanimously treated education as a macroscopic social institution rather than a bunch of organisations (schools, colleges, universities), a set of collectivities (teachers, pupils, principles), or a bundle of properties (inputs, processes, outputs). Secondly, Marx, Weber and Durkheim placed the educational institution firmly in the wider social structure and set interesting problems about its interface with other social institutions (the economy, bureaucracy and polity respectively). Thirdly, all three saw that it was education’s position in the social structure and relationship to other institutions, which were the keys to the dynamics of educational change. Although only Durkheim went far in theorising about the actual mechanics of educational development, they all left no doubt that this should form an integral part of their macroscopic theories: for Marx educational change was born along by the dialectical interplay of infrastructure and superstructure; for Weber it was associated with the dynamics of bureaucracy, though the link was ‘hidden in some decisive point’; and for Durkheim it would, and should, be tied to the polity and through it to the development of the normatively integrated organic society.”

Além disso, as avaliações dos clássicos sempre se pautaram em análises empíricas sobre os sistemas educacionais que os cercavam. Karl Marx (1996) centrou seu debate na proposta educacional de Gotha; Max Weber (1946) compara a educação alemã àquela dos *literati* chineses; e Émile Durkheim (1990) traça um histórico da construção do sistema educacional francês.

Dos três, Durkheim foi quem mais se dedicou ao tema. No início de sua carreira deu aula na Faculdade de Educação de Bourdeaux, lecionando sobre o método e a disciplina pedagógicas. Nesse autor, encontramos a definição de uma educação moral, ou seja, uma educação que vai além da simples definição de instrução como transmissão de conhecimentos práticos ou instrumentais. Durkheim percebe a modernização como um processo claro de transição da solidariedade mecânica para a orgânica. Tendo como preocupação a ordem social, a educação entra na obra deste autor como uma instituição fundamental para a manutenção dessa ordem, por mais que ao mesmo tempo ela permita uma certa autonomia do sujeito.

Para Durkheim, a educação não é só importante por ser proporcionadora de conhecimento – o que, por si só, seria fundamental. A educação teria três funções complementares: disciplina, pertencimento (*attachment*) ao grupo e – surpreendentemente – autonomia.⁽⁵⁾ Mas o cerne de seu interesse pela educação se liga diretamente ao estudo da moral. A educação seria a melhor maneira de socializar os indivíduos, ainda crianças, nas regras sociais mais fundamentais – nacionais, disciplinares etc. A educação tem no pensamento durkheimiano uma função real, logo se organiza como instituição para realizar esta função moralizadora da sociedade.

Hoje é mais difícil acreditar no ideal de sociedade coerente, visando sempre uma solidariedade orgânica, quase harmônica. Além disso, as referências de Durkheim a uma educação especializada e diferenciada (apesar de uma em suas bases sociais) soam elitistas, assim como sua defesa da autoridade pedagógica parecer praticamente irrealizável num momento de contestação e de pedagogias mais participativas. Mas a definição durkheimiana de educação como instituição

5 Em uma das raras menções à independência do indivíduo, Durkheim menciona a importância do conhecimento como promotor da autonomia (básica em sociedades modernas) do indivíduo frente à coerção da sociedade. É através do conhecimento que escolhemos entre os melhores meios para atingir nosso fim (este caráter da “escolha” de Durkheim se aproxima da racionalidade de Weber).

socializadora das novas gerações nos valores sociais hegemônicos, continua atual. Estes valores parecem se relacionar ao sagrado social das sociedades modernas e sua realização implica a existência de uma instituição concreta e histórica – um sistema educacional:

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros, ao contrário, para uma mesma sociedade, elas estão ligadas num mesmo sistema em que todas as partes concorrem para um fim único: é o sistema de educação próprio desse país e desse tempo. Cada povo possui o seu, como possui o seu sistema moral, religioso e econômico. (Durkheim, 1973, p.79)

Esta educação moral é ao mesmo tempo racional, sem com isso deixar de ser “sagrada”. A definição de “sagrado social”, hoje apropriada por Jeffrey Alexander (1990; Alexander & Smith, 1993), foi criada por Durkheim. O sagrado social é o que permite a manutenção da coesão, da solidariedade; é a base moral comum na qual as disputas sociais se baseiam.⁶ Apesar da sua visão otimista, a teoria durkheimiana foi apropriada de diferentes maneiras, inclusive na radicalidade pessimista dos aparelhos ideológicos de Estado de Louis Althusser e no funcionalismo evolucionista de Talcott Parsons.

Talcott Parsons também já pode ser considerado um dos autores clássicos da sociologia. Apesar de todas as críticas que lhe são feitas atualmente, a hegemonia deste autor no campo sociológico durante duas décadas não pode ser menosprezada. Além disso, ele compartilha com os clássicos da visão macrosociológica de um sistema educacional que engloba as diferentes práticas educativas formais (escolas, universidades etc.) e que se constrói na relação com as outras instituições sociais.

Finalmente nós devemos relacionar o sistema acadêmico a setores não-acadêmicos da sociedade como um todo, assim como a setores particulares dela: o sistema político, a economia, a divisão das classes

⁶ Interessante exemplo deste conceito é a discussão de Jeffrey Alexander (1990) sobre o *impeachment* de Richard Nixon. Apesar de em alguns momentos excessivamente dicotômico, o autor aponta como as acusações e defesas se referiam aos mesmos valores – o sagrado social americano: honestidade, meritocracia etc.

sociais e a comunidade societal. (Parsons & Platt, 1973, p.5)(7)⁷

Sua análise deste sistema é pautada na experiência norte-americana, considerada por este autor um exemplo a ser seguido. Em trabalhos como *The american university*, Parsons & Platt (1973) colocam a “revolução educacional” (trazendo a educação básica pública e universal) como tema principal para a explicação da modernidade americana, juntamente às revoluções democrática e industrial. O discurso educacional tem um papel fundamental na constituição dos papéis sociais, e as instituições destes permitem a inter-relação entre os diferentes níveis de análise propostos pelo autor (sistema cultural, social e individual).

A revolução educacional de Parsons é central em sua concepção de modernidade: ela teria reduzido a ignorância e desenvolvido a capacidade dos indivíduos e da sociedade de utilizar o conhecimento em prol do interesse humano e da implementação de valores modernos. Como Durkheim, Parsons aponta a dupla consequência do processo educacional, contribuindo ao mesmo tempo para o processo de individualismo institucionalizado e de manutenção da integração social.

O instrumental de Parsons associa modernização, racionalização (diferenciação) e educação, tendo como exemplo a sociedade americana – a mais moderna e evoluída. A perspectiva parsoniana incentivou o otimismo para com a educação, que passou a ser sobrevalorizada como principal instituição promotora de desenvolvimento e integração. Outras correntes mais economicistas enfatizaram as possibilidades de crescimento econômico vinculado ao desenvolvimento educacional, base das teorias de capital humano – hoje mais em voga do que nunca. Esta teoria foi questionada em seu aspecto de igualdade de oportunidades e em seu princípio evolutivo e neutro por autores como Pierre Bourdieu.

2. SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA, EDUCAÇÃO ABSTRATA: Bourdieu, Giddens E Habermas

Para apontar a quase ausência da visão macro-histórica sobre educação na sociologia atual,(8)⁸ minha proposta é comparar estas perspectivas clássicas

7 “Finally we must relate the academic system to the non-academic sectors of the society as a whole as well as particular parts of it: the political system, the

com as de alguns dos autores da contemporaneidade, como Anthony Giddens, Jürgen Habermas(9)⁹ e Pierre Bourdieu. Com isso pretendo mostrar como a abordagem macrossociológica se distanciou ao longo do tempo da perspectiva da educação como instituição social que se constrói na relação histórica com outras instituições, para tratá-la como uma instituição abstrata com efeitos abstratos. Ao mesmo tempo, a educação deixou de ser pensada com o otimismo instrumental parsoniano, substituído pelo pessimismo althusseriano. A educação passa a ser definida como reprodutora das desigualdades sociais mais gerais da sociedade – seja reproduzindo as desigualdades entre as classes, seja reforçando o predomínio da racionalidade instrumental sobre a razão comunicativa.

Esta definição de educação se aproxima da concepção de educação como aparelho ideológico de Estado de Louis Althusser (1998). Althusser tradicionalmente se afirmava como marxista, mas seu modo de pensar a educação pode facilmente ser enquadrado na perspectiva funcionalista-durkheimiana. Em Althusser, a educação tem um papel tão fundamental quanto em Durkheim. Mas enquanto este último analisa a conservação do “equilíbrio social”, o primeiro busca a ruptura, a revolução. Neste sentido, o sistema escolar é um inimigo desse objetivo. Muitas das análises marxistas sobre a educação simplesmente a tratam como “vilã”, ou como reprodutora de uma realidade que ela própria não pode transformar. Além disso, em sua busca por um desenvolvimento universal – que levaria à revolução proletária mundial –, estes autores menosprezaram as especificidades históricas dos sistemas educacionais.(10)¹⁰

Em *Aparelhos ideológicos de Estado*, Althusser analisa a escola como um aparelho fundamental e com existência material na sociedade moderna, juntamente

economy, and aspects of the class system and of the societal community.”

8 Seleccionei os autores que considero mais coerentes com a tradição sociológica, excluindo assim as visões reducionistas da sociologia como o individualismo metodológico, ou a etnometodologia. Estes autores tendem a definir educação como sistema, o que permite uma comparação com a perspectiva dos clássicos. Este debate seria impossível no caso de autores que definem educação como uma interação pontual, relação entre professores e alunos, ou atributo individual a ser medido estatisticamente.

9 Habermas não pode ser definido como sociólogo nos mesmos termos de Bourdieu e Giddens; sua tradição filosófica (vinculada à Escola de Frankfurt) tem uma proposta multidisciplinar, mas seus conceitos e debates tocam questões fundamentais da sociologia, o que permite a inclusão de seu nome como autor central da disciplina.

10 Um outro exemplo desta perspectiva pode ser encontrado em Baudelot & Establet (1977).

com a família. Seu conceito de aparelho ideológico se refere à noção de ideologia em Marx, entendida como “falsa consciência”. Ao mesmo tempo, porém, Althusser afirma a autonomia relativa da ideologia, que tem existência material nos aparelhos e ação de retorno sobre a estrutura, negando assim a metáfora descritiva e estática do edifício de Marx para a compreensão da relação entre “infra-estrutura” e “superestrutura”. O “modo de produção”, porém, ainda é apresentado como determinante em última instância. Assim, apesar de pensar o papel da ideologia na reprodução das “condições de produção” (forças e relações), Althusser mantém a sua essência econômica. O papel da educação e suas operações são portanto determinados fora dela, na base econômica da sociedade (perspectiva, em um certo sentido, próxima da de Bourdieu, embora este último tenha incluído a especificidade da reprodução do capital simbólico).

Se é possível encontrar obras dedicadas à relação entre os clássicos e a sociologia da educação, é mais difícil encontrar uma literatura sociológica relacionada aos autores contemporâneos que me proponho a discutir — com exceção de Pierre Bourdieu, o único entre os três a abordar diretamente o tema educacional. Esta ausência é sintomática do distanciamento atual entre sociologia e educação e obriga, ao mesmo tempo, a uma análise mais detalhada da discussão contemporânea.

Na década de 1960, Pierre Bourdieu realizou diversas pesquisas acerca do sistema educacional francês, principalmente sobre as universidades. Bourdieu se afirma como um autor que tenta realizar uma síntese entre as tradições hermenêutica e funcionalista (da mesma forma que Anthony Giddens e Jürgen Habermas, entre outros). Suas raízes sociológicas podem ser buscadas no estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, e talvez por isso seus primeiros trabalhos sobre educação sejam tão marcados por esta perspectiva. Adotando uma visão “reprodutivista”,⁽¹¹⁾ Bourdieu define o campo educacional como um misto de disputa de poderes, mas com posições já delimitadas pelo capital econômico e simbólico herdados, e tendendo sempre à estabilidade. Desta forma, Bourdieu denuncia a não legitimidade do discurso meritocrático, base da ideologia liberal-

11 Centrarei a discussão sobre Bourdieu em suas primeiras obras sobre educação, e até hoje as mais citadas, escritas com Passeron: *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964) e *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970). Tenho ciência de que o autor reviu algumas das proposições destas obras em textos mais recentes; pretendo desenvolver este ponto em outro trabalho.

capitalista. Na obra *Les Héritiers*, Bourdieu & Passeron (1964) mostram como as posições acadêmicas estão intimamente relacionadas às origens socioculturais dos jovens. Seus “gostos de classe e estilo de vida” parecem ser mais determinantes de seu desempenho universitário do que sua dedicação acadêmica – praticamente insignificante na interpretação do sociólogo francês. Bourdieu não chega a explicar as exceções — tratando-as como “confirmadores da regra”.

As críticas a esta perspectiva podem ser resumidas em dois pontos inter-relacionados. Bourdieu não dá uma especificidade à lógica: os capitais simbólico e econômico que determinam as disputas não se encontram no campo educacional, são apenas reproduzidos por ele. Este campo perde assim sua especificidade, correspondendo sempre à disputa estrutural entre dominantes e dominados. O sistema escolar não tem fronteiras analíticas claras, sendo baseado em uma plena permeabilidade em relação à lógica social mais geral. Desta forma, e chegamos ao segundo ponto, a escola tem um papel reprodutor independente dos contextos históricos em que se construiu, tornando-se a instituição abstrata mencionada acima.

Em trabalhos posteriores, Bourdieu “atualizou” alguns destes conceitos, dando maior autonomia à lógica escolar. Em sua discussão sobre a correspondência entre diplomas e postos de trabalho, por exemplo, admite que o diploma – a partir do momento em que se torna mais generalizado – pode servir como instrumento de pressão e ferramenta na disputa do campo profissional: *“O diploma universaliza o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num trabalhador livre no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos estão garantidos em todos os mercados.”* (Boltanski & Bourdieu, 1998, p. 132). Por isso os empresários (na França, apesar de o autor não delimitar esta especificidade) estariam desestimulando seus funcionários a prosseguir nos estudos, ou criando universidades “da casa” (leia-se, particulares), diretamente relacionadas às competências exigidas pela empresa. Desta forma, o diploma público passa a ser uma arma de resistência nas disputas sociais, garantindo a validade do direito conquistado com o título universitário.

Mesmo concedendo esta autonomia ao sistema de ensino, Bourdieu segue denominando-o “aparelho de produção dos agentes”, responsável pela reprodução (técnica e social), o que, como toda a taxinomia, em última instância se remete à oposição entre as classes. Semelhanças com Althusser à parte, este tipo

de definição obscurece os aspectos inovadores do sistema educacional – centrais na compreensão da realidade brasileira, como apontarei à frente.

Esta perspectiva é na maioria das vezes apropriada de forma funcionalista, segundo a qual a instituição escolar aparece completamente adequada aos objetivos reprodutivistas mais gerais da “sociedade capitalista” – explicam-se as partes com base em sua função para a reprodução do todo. Este é o caso da maioria das leituras brasileiras do autor, que aplicam os conceitos de Bourdieu sem muita atenção para a especificidade histórica brasileira. Além disso, as disputas pelo domínio do aparelho escolar são menosprezadas nesta perspectiva, da mesma forma que as “lutas sociais” por educação são interpretadas como simples ilusão pequeno-burguesa, ou direitos concedidos visando à manutenção da estrutura social.

Habermas e Giddens não dedicam obras à análise do sistema educacional. A educação aparece em sua produção como instituição vinculada ao desenvolvimento da modernidade, ou ainda numa discussão pontual, sem que exista uma definição precisa do que seja o sistema escolar, tratando suas partes como instituições quase independentes. Este é o caso da discussão inicial de Jürgen Habermas (1971) sobre as universidades.

Habermas é herdeiro da tradição da Escola de Frankfurt; logo, para compreender sua perspectiva, e ao mesmo tempo a originalidade de sua obra, é necessário remeter-se brevemente às idéias desta escola. Os pensadores da Escola de Frankfurt tentavam realizar uma síntese teórica pluridisciplinar das perspectivas marxista, weberiana e freudiana, mediante a ênfase num processo de crescimento da racionalidade instrumental, que culminaria no totalitarismo desta visão, destruindo as possibilidades de ação humana. Em *Dialética do esclarecimento* (Adorno & Horkheimer, 1972), obra marco desta tradição, o esclarecimento aparece como um processo inalterável, que toma os espaços da práxis, da reflexão artística, tornando-se assim irracionalismo e levando à barbárie massificadora – cujo maior exemplo seria o nazismo. Diretamente relacionado ao capitalismo, o esclarecimento torna-se a ideologia intransponível deste regime. Nesta perspectiva, qualquer tipo de educação institucional ou contribui para esse processo – é a *Halbbildung* (meia-educação ou educação superficial) de Adorno –, ou introjeta um currículo oculto, conceito desenvolvido por Ivan Illich (1971), ou ainda é um processo a que

devemos nos opor com iniciativas como a “desescolarização” (conceito também desenvolvido por Illich).

As críticas desses autores da Escola de Frankfurt aos movimentos estudantis de 1968 – com exceção de Herbert Marcuse (1972), que permaneceu nos EUA – podem ser analisadas como decorrentes do medo de massificação da universidade, já alardeada por Max Weber. Assim como Marcuse, Habermas também parece dar maior importância a essa característica do espaço universitário, apesar das duras críticas que fez ao movimento de 1968. As primeiras obras deste autor dedicam-se a compreender as “funções” da universidade e dos movimentos estudantis — como formadores (ou deformadores) da cultura política de seus alunos. Este autor não compartilha do pessimismo crônico da primeira geração da Escola de Frankfurt (novamente é necessário abrir exceção para Marcuse). Num primeiro momento, ele parece avaliar a universidade como formadora de uma modernidade mais comunicativa, e menos instrumental (1971).

Habermas escreve abertamente sobre o significado político dos movimentos estudantis e sobre o significado não científico da universidade. Além do conhecimento acadêmico – técnico ou tecnológico – a universidade teria três papéis essenciais a cumprir: 1) dar habilidades extra funcionais aos seus graduados; 2) transmitir, interpretar e desenvolver a tradição cultural das sociedades; e 3) dar consciência política aos seus estudantes – independentemente da organização política da sociedade mais ampla. Habermas chega a afirmar que acredita na

(...) universidade como uma instituição científica e social. (...) Nela nós vemos a evidência de uma unidade entre a razão teórica e prática (...). A tradução do material científico em processos educacionais exige uma forma de reflexão antes associada à consciência filosófica. (Habermas, 1971, p. 8-9)(12)¹²

12 “(...) *the university as a scientific institution and a social organisation* (...) Here [in the university] we see the evidence of a subterranean unity of theoretical and practical reason (...) The translation of scientific material into the educational processes of students requires the very form of reflection that once was associated with philosophical consciousness.”

Este livro faz parte das primeiras obras do autor, e foi escrito em 1971. Em obras posteriores, como o conhecido livro *Teoria da ação comunicativa* (1981), Habermas parece ter perdido a esperança na educação e aponta a escolarização como mais uma esfera onde os “sistemas auto-regulados colonizam o mundo da vida”:

Submeter a educação a um sistema legal produz um agrupamento abstrato daqueles envolvidos no processo educacional e sujeitos individualizados em um sistema de mérito (*achievement*) e competição. O caráter “abstrato” consiste nas normas da lei escolar, aplicada sem consideração pelas necessidades e interesses das pessoas a ela submetidas, ignorando suas experiências e relações sociais. Isso ameaça a liberdade pedagógica. A compulsividade pela certeza do litígio-prova das notas e a sobre-regulação do currículo causaram este fenômeno caracterizado pela impessoalidade, inibição da inovação, quebra da responsabilidade, imobilidade etc. (Habermas, 1984, p. 371-372)(13)¹³

Neste livro, Habermas parece assumir a existência de um sistema educacional, sem definir com muita clareza a inclusão ou não da universidade como parte deste sistema. Ao mesmo tempo, este sistema é cada vez menos transformador, pois não apresenta tantos espaços para a racionalidade comunicativa, estando dominado pelas leis formais do *welfare state*. A explicação para esta nova interpretação pode ser compreendida pela opção por uma organização centrada na transmissão de conhecimento técnico, deixando de lado as outras funções apontadas acima. A escola (ou a universidade) deixa de ser espaço para a racionalidade comunicativa e passa a ser dominada pela racionalidade instrumental: a práxis some assim do espaço acadêmico.

13 “*Subsuming education under the medium of law produces an abstract grouping together of those involved in the educational process and individualised legal subjects in a system of achievement and competition. The abstractness consists in the fact that the norms of school law apply without consideration of the persons concerned, of their needs and interests, cutting off their experience and splitting up their relationship. This has to endanger the pedagogical freedom. The compulsion towards litigation-proof certainty of grades and the over-regulation of the curriculum lead to such phenomena as depersonalisation, inhibition of innovation, breakdown of responsibility, immobility and so forth.*”

Anthony Giddens, mais do que J. Habermas, dá relevância à ação do indivíduo e enfatiza sua capacidade reflexiva em relação à realidade social. Na sua discussão sobre educação, Giddens se restringe, num primeiro momento, a debater a escola básica, utilizando o trabalho sobre cultura contra-educacional de Paul Willis (1991) como ilustração empírica de sua proposta teórica. Em *A constituição da sociedade* (1984), ao tratar da escola como um exemplo do desencaixe/reencaixe entre tempo e espaço, Giddens afirma que as escolas modernas são organizações disciplinares relativamente autônomas, cujos traços burocráticos claramente influenciam e são influenciados pelas regiões que contêm. Sua estrutura espacial é a de um *container* de poder disciplinador – com horários estabelecidos, separação da escola de outros espaços, das salas entre si, e mesmo entre as cadeiras dos alunos. Ao mesmo tempo, esta disciplina precisa de uma legitimidade da interação face a face – entre professores e alunos, por exemplo –, um controle dialético que tem de ser reflexivamente manejado.

Mas se Giddens costuma enfatizar a ação individual, no caso da educação sua ênfase está na reprodução social – por mais que exista espaço para a resistência, como no estudo de Willis discutido por ele. Na sua visão, este estudo empírico acerca da cultura contra-educacional permite uma densa discussão sobre o constrangimento e a contradição estrutural. Estudos como o de Willis seriam o exemplo de uma união entre teoria estrutural, pesquisa empírica e teoria crítica.

O constrangimento estrutural na etnografia de Willis aparece não como uma força maior em relação à qual os estudantes são meros recipientes passivos, mas como alguma coisa que opera mediante a participação ativa dos atores envolvidos, gerando conseqüências não esperadas. Na interpretação de Giddens, os *lads* – piores alunos da escola – não são produtos de uma socialização deficiente, mas atores conscientes de sua posição na sociedade, cientes do funcionamento da instituição escolar, não de forma a poderem definir as condições que os levaram a sua situação escolar, mas críticos da falta de perspectiva de sua realidade socioeconômica. A reprodução se dá pelos agentes, não fora deles. A reflexividade desses agentes, porém, não parece ser produto da educação escolar – na dualidade da estrutura, a escola parece pertencer mais ao lado estrutural do que ao lado da ação.

Esta posição é reafirmada, e até enfatizada, em um livro posterior do autor. Giddens parece então acreditar em uma tendência à reprodução passiva de

valores via educação, utilizando o conceito de currículo oculto. Em *Conseqüências da modernidade*, o autor afirma:

A importância do currículo oculto nos processos de educação é aqui [na confiança nos sistemas peritos] provavelmente decisiva. O que é transmitido à criança no ensino da ciência não é apenas o conteúdo das descobertas técnicas, mas mais importante para as atitudes sociais gerais, uma aura de respeito pelo conhecimento técnico de todos os tipos. (Giddens, 1991, p. 92)

Estranhamente, Giddens não explora as conseqüências não esperadas do próprio sistema escolar, limitando-se a reproduzir as considerações de Willis, que termina um minucioso trabalho empírico com conclusões baseadas na filosofia althusseriana: *"Para manter a divisão ocupacional do trabalho, o sistema educacional tem que garantir que os indivíduos sejam alocados de forma diferenciada nas posições ocupacionais."* (Giddens, 1984, p. 296).(14)¹⁴

Podemos afirmar que o sistema educacional em si pressupõe este desencaixe afirmado por Giddens – separando conhecimentos e definindo horários e salas para sua transmissão. Mas a instituição escolar – seja a escola básica ou a universidade – é um dos espaços centrais de reencaixe na modernidade. Entre a população mais jovem, a escola onde se estuda costuma definir a rede de relações. Ou ainda o “não freqüentar” a escola condiciona diretamente seu “campo de possibilidades” de reencaixe. Como a rica etnografia de Paul Willis aponta, é na escola que os jovens se dão conta da diferença e decidem suas estratégias de ação – mesmo que sejam a baderna ou a total descrença no sistema escolar.

As obras de Habermas e Giddens não têm sido muito utilizadas no debate educacional. A distância entre a sociologia e a educação é uma primeira explicação. Porém, mais difícil é explicar a falta de centralidade da educação na obra de autores dedicados à explicação da modernidade. A freqüência à escola tem aumentado progressivamente desde o século XIX. Compulsória para crianças entre

14 *"In order for the occupational division of labor to be maintained, the educational system has to ensure that individuals are allocated differentially to occupational positions."*

7 e 14 anos, esta instituição social é talvez a maior formadora de mentes modernas – ou organizadora da moral racional, como previa Émile Durkheim.

Nos três autores contemporâneos escolhidos encontramos a reificação de uma educação reprodutora e constrangedora. A educação não aparece mais como instituição transformadora da realidade que a cerca, mas como sistema abstrato de reprodução de uma cultura supostamente predefinida e coerente.(15)¹⁵ Talvez por isso um dos poucos compêndios sobre teoria social e educação, escrito por dois sociólogos (Torres & Morrow, 1995),(16)¹⁶ escolha exatamente a reprodução como conceito-chave na explicação das diferentes teorias sobre educação.

3. EDUCAÇÃO COMO SISTEMA ESCOLAR HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO: Margaret Archer e Norbert Elias

Como alternativa a esta concepção unilateral e abstrata de educação, recorro novamente a Margaret Archer, que propõe uma análise histórica da formação dos sistemas de ensino. Em sua tese de doutorado *Social origins of education* (1979), Archer defende uma concepção macrossociológica dos sistemas educacionais. Sua definição do sistema educacional, apesar de simples, elimina a chance de considerar a educação como um mecanismo reprodutor abstrato. Para ela, o sistema educacional consiste numa coleção nacional e diferenciada de instituições dedicadas à educação formal, cujo controle e supervisão geral é ao menos parcialmente governamental, e cujas partes e processos componentes estão relacionados uns aos outros (Archer, 1979, p. 54)

Nesse estudo empírico, a autora compara a construção dos sistemas educacionais de quatro países europeus (Rússia, França, Inglaterra e Dinamarca). A partir desses casos, a autora discute a formação dos limites e operações dos sistemas educacionais nacionais, como eles se transformaram pela ação dos agentes (principalmente pela disputa entre grupos de *status*) e em sua relação com os outros “campos” sociais (mas sem perder a especificidade da educação, que não é determinada por nenhuma “essência estrutural”). Archer empreende uma obra de

15 Para saber mais sobre a concepção de cultura coerente, ver Costa (1994).

16 É interessante lembrar que Torres é presidente do grupo de Sociologia de Educação da International Sociology Association (ISA), daí a importância deste livro no “campo” sociológico.

fôlego (quase oitocentas páginas), relacionando a formação desses sistemas educacionais estatais às teorias sociológicas mais gerais.

Nesse mesmo trabalho, a autora critica abertamente a perspectiva do individualismo metodológico da nova sociologia da educação britânica,⁽¹⁷⁾ que acredita ser possível “deduzir” o funcionamento dos sistemas educacionais a partir das interações mais primárias. Archer afirma que o sistema educacional já tem uma estrutura, não no sentido estruturalista, mas construída historicamente – o sistema educacional nacional. Do mesmo modo ela crítica a “velha” sociologia da educação baseada em correlações genéricas entre “*inputs, processos e outputs*”, não só por não levar em conta a historicidade deste sistema educacional, mas também por não pensar nas disputas e políticas realizadas por indivíduos em sua interação no sistema, responsáveis por mudanças fundamentais. Archer acredita que a interação dos indivíduos pode modificar o sistema educacional, mas seria necessário compreender dentro de que valores estes indivíduos estão socializados, e como eles podem agir. Só a perspectiva histórica permite compreender a união entre a estrutura e a interação presente, que ao trabalhar sobre a estrutura produz uma nova realidade, a qual, por sua vez, torna-se também estrutura. Levar em conta a seqüência temporal permite perceber como eventos singulares – interações – interferem nos resultados, eliminando ou abrindo possibilidades, sendo eles também criados a partir de possibilidades construídas em outras situações sociais.

Na sua análise sobre educação, Archer se coloca duas questões e as responde: 1) Por que a educação teria determinada forma em cada uma das sociedades? Porque ela seria controlada pelas relações de poder entre os controladores; 2) Por que estas características mudariam? Porque os objetivos das relações de poder seriam dinâmicos. Assim não existiriam as mãos ocultas funcionalistas. Ao mesmo tempo, não se trata de um voluntarismo puro: as atividades educacionais são das pessoas, mas o desenvolvimento educacional não poderia ser explicado somente em termos individuais – as formas educacionais seriam produtos políticos de brigas pelo poder. Logo, para entender o sistema educacional, é preciso conhecer quem ganhou ou perdeu essa luta, e como e quanto (*how badly*) se perdeu ou ganhou.

17 Termo utilizado para definir um conjunto de obras sobre sociologia da educação produzido em 1970, na Inglaterra. Estas obras tinham em comum a tentativa de incluir a

Neste sentido, a história é um ponto central na teoria de Archer, é ela que permite estabelecer uma ligação ente o micro e o macro, utilizando sua separação como estratégia analítica. Além disso a história é interessante para pensar a mudança nos sistemas educacionais. O caminho proposto é pensar a relação entre integração sistêmica e social, ou a relação entre estrutura e agência. A partir da construção teórica dos ciclos morfogênicos é possível perceber a dinâmica de elaboração dos sistemas educacionais:

Em cada ciclo de desenvolvimento dos sistemas ao longo do tempo, várias séries de ciclos estão presentes. Em cada ciclo, a estrutura inicial condiciona a interação educacional, e essa interação, também influenciada por fatores independentes, eventualmente traz à tona uma mudança na estrutura. Logo, sucessivos ciclos de condicionamento estrutural – interação – elaboração estrutural unem as origens históricas e as operações presentes. (Archer, 1980, p. 256-257)(18)¹⁸

Deste modo as conseqüências podem ser causas, e vice-versa. Apesar de afirmar que as mudanças educacionais ocorrem mediante a relação do sistema educacional com os outros sistemas sociais, Archer não concorda com as abordagens estruturalistas e deterministas daqueles que consideram a educação reprodutora passiva de uma realidade para além dela. A dualidade analítica da autora permite que ela critique esta concepção puramente reprodutora de educação, por trazer os atores sociais de volta à cena, no processo de interação e recriação do sistema cultural.

Quando se trata de dar ênfase a uma perspectiva mais histórica, o nome que melhor define este movimento sintético é Norbert Elias. Este autor tem uma concepção teórica diferente da de Archer; ele não acredita nos ciclos morfogênicos, nem numa distinção analítica dual entre sistema cultural e interação sociocultural. Elias afirma que a sociologia parsoniana, assim como muitas das teorias clássicas e

fenomenologia na análise sociológica da educação. Entre estas obras, destaco *Knowledge and control*, de Michael Young (1971).

18 “*In each cycle the development of systems over time as a series of cycles. In each cycle the initial structure conditions educational interaction, and interaction, which is also affected by independent influences, eventually brings about a change*

individualista-metodológicas, reificam a distinção entre indivíduo e sociedade como duas coisas distintas (*pots and pans*). Esta lógica seria um aspecto da opção por uma sociologia de “estados” em oposição a uma teoria de “processos”, (19)¹⁹ como proposta por Elias (1978). Definir a sociedade como processo significa vê-la como algo dinâmico, que se transforma pela ação de seus agentes – daí a metáfora da dança para explicar o conceito de configuração (*figuration*), no qual indivíduo e sociedade são indistinguíveis (*idem*). Desta forma, não seria possível encontrar – nem mesmo analiticamente – momentos de estrutura estática, somente processos dinâmicos sem sentido ou conseqüências predeterminadas. A partir de uma análise macro-histórica seria possível perceber sentidos gerais de processos – como em *O processo civilizador* (1990), título do mais conhecido livro desse autor.

A história se cria nesta interação dinâmica, por mais que alguns atores estejam em posições privilegiadas de poder, ou seja, com um maior escopo de influência – como reis, legisladores e oficiais (Elias, 1978, p. 12). Nas palavras de Elias:

(...) a partir do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais – quer tendessem à mesma direção ou a direções divergentes e hostis –, surgiu algo que não foi planejado nem foi intenção de qualquer um dos indivíduos, mas emergiu a despeito de suas intenções e ações. E realmente aí se encontra todo o segredo das configurações sociais, sua dinâmica irresistível, suas regularidades estruturais, o caráter de seu processo e de seu desenvolvimento, e é esse o segredo da sociogênese e da dinâmica das relações. (Elias, 1990, p. 140)

Apesar das diferentes opções teóricas, reencontramos aqui a dinâmica proposta por Archer em sua descrição da formação dos sistemas educacionais: “Assim para compreender a natureza da educação em qualquer período histórico é

in the structure. Thus successive cycles of structural conditioning – interaction – structural elaboration continue to unite ‘historical’ origins with current operations.”

19 A noção de processo histórico é usada aqui segundo a concepção de Norbert Elias – como um processo de análise. Levo assim em conta as críticas de Hannah Arendt a uma perspectiva processual da história, mas acredito ser possível buscar uma continuidade – sempre contingente – de significados sociais.

preciso saber não só quem ganhou (ou perdeu), mas também até que ponto."
(Archer, 1979, p. 3).(20)²⁰

4. PROPONDO UMA SÓCIO-HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Quando afirmo a tentativa de desenvolver uma perspectiva histórica da construção do sistema educacional, também me baseio na visão de sociólogos brasileiros como Elisa Reis. Sua definição de história na análise de formação de Estados nacionais é elucidativa:

Também não se trata de tentar identificar essências ou de ver a consolidação do Estado como o cumprimento inexorável de um destino teleológico. A questão é antes explicitar como dos embates de atores motivados por interesses materiais e ideais decorrem resultados inesperados e imprevisíveis que não devem ser vistos como indiferentes ao confronto de interesses, mas que tampouco se reduzem às resultantes mecânicas de tais confrontos. (Reis, 1999, p. 184)

Na história da educação um dos livros que se aproximam desta concepção de história é *Tempos de Capanema*, de Bomeny, Costa & Schwartzman (1984). Segundo os próprios autores:

Optamos, no entanto, por tentar uma linha distinta: tratar de reconstruir as grandes intenções e projetos que mobilizaram o Ministério da Educação naqueles anos, buscando ver, por um lado, suas matrizes políticas e ideológicas no ambiente da época e, por outro, o que ocorreu quando tratou-se de levá-los à prática. (1984, p. 30)

Uma abordagem como esta aponta não só para a existência de diferentes projetos como também para a diferença entre o idealizado e o realizado. No caso do sistema educacional brasileiro é interessante tentar perceber os

20 *“Thus to understand the nature of education at any time we need to know not only who won (or lost) the struggle for control, but also how badly they lost.”*

projetos educacionais propostos nos diferentes momentos históricos de sua construção e analisar sociologicamente a transformação dos papéis a ele atribuídos.

Se na década de 1920 era possível no Brasil pensar numa educação criadora de cidadania liberal, o Estado Novo decreta uma educação religiosa e seletiva. Por outro lado, é durante a década de 1930 que se constrói o primeiro sistema educacional brasileiro. No ministério Capanema a educação aparecia como poderosa promotora de uma sociedade justa. Este mesmo princípio guia as ações educacionais das décadas de 1950-1960, como o plano nacional de alfabetização, baseado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, e que foi desmontado pelo Golpe de 1964, acusado assim de ser responsável pela destruição do projeto de conscientização política da população brasileira. Porém, este mesmo governo militar investiu fortemente nas universidades públicas, hoje local de resistência ao modelo neoliberal do governo.

Esta redefinição de espaços deixa claras as disputas políticas e culturais que recriam o sistema escolar, atribuindo-lhe significados e papéis que não se encaixam numa conceituação dualista de educação (nem como reprodutora, nem como promotora do desenvolvimento). Portanto, as configurações educacionais são dinâmicas, apresentam conseqüências não esperadas por nenhuma das partes envolvidas. A única maneira de captá-las é perceber o seu desenvolvimento histórico e a transformação do significado a elas atribuído.

O sistema educacional não pode ser definido em si como promotor de desenvolvimento, cidadania ou mobilidade. Da mesma forma, não pode ser pensado como aparelho abstrato de reprodução. A sua construção se dá no diálogo entre atores sociais, e entre instituições sociais. Se o “otimismo educacional” neoliberal é mistificador, definir educação abstratamente como instituição reprodutora é igualmente ilusório, porque implica a existência de algum tipo de realidade coerente a ser reproduzida, além de retirar qualquer interesse sociológico pelo tema. Tomando as palavras de Bomeny, a educação pode ser considerada “*a área mais desafiante e resistente aos critérios de puro cálculo ou da racionalidade instrumental*” (1993, p. 36).

A educação talvez seja uma das instituições sociais mais suscetíveis à ação humana. Ela não existe sem a interação face a face entre educadores e alunos. Ao mesmo tempo, como instituição da modernidade, a educação se organiza como sistema, com princípios burocráticos e critérios de avaliação

aparentemente impessoais. Esta dificuldade de definição pode ser lida como a clássica questão sociológica: como unir agente e estrutura? Norbert Elias aponta o processo histórico como resposta, processo este que pode ser apropriado e reutilizado pela sociologia em sua vocação engajada.

Logo redefinir sociologicamente educação como instituição histórica significa discutir as possibilidades educacionais e abrir novos caminhos de ação. Fugindo da sobrevalorização e da subvalorização da educação, a sociologia brasileira tem muito a contribuir na construção de um sistema educacional que permita ao Brasil definir seu próprio conceito de modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.
- ALEXANDER, J. *Durkheimian Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Twenty lectures: sociological theory since World War II*. Nova York: Columbia University Press, 1987.
- _____ & SMITH, P. The discourse of civil American society: a new proposal for cultural studies. *Theory and society*, v. 22, n. 2, 1993.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALTBACH, P.; ARNOVE, R. & KELLY, G. *Emergent issues in education*. Nova York: Suny Press, 1992.
- ARCHER, M. *Culture and agency: the place of culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- _____. The Sociology of educational systems. In: BOTTOMORE, T.; NOWAK, S. & SOKOLOWSKA, M. *Sociology of the state of art*. Londres: Sage Publications, 1982 [1980].
- _____. *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications, 1979.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste*. Paris: Maspero, 1977.
- BOLI, John & RAMIREZ, Francisco. Compulsory schooling in the Western context. In: ARNOVE, Robert F.; ALTBACH, Philip G. & KELLY, Gail P. *Emergent issues in education*. Nova York: Suny Press, 1992.
- BOLTANSKI, L. & BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e sistema de reprodução. In: CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOMENY, H. Fernando de Azevedo: sociologia, educação e ciência brasileira. In: BOAS, G. V. & MAIO, M. C. (orgs.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- _____. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

- _____; COSTA, V. & SCHWARTZMAN, S. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: FGV; São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- _____. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- COSTA, M. *Educação, cultural e engenharia social*. 1994. Trabalho apresentado ao GT Sociologia de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 1994.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez, 1991.
- _____. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DURKHEIM, É. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1990.
- _____. *Moral education*. Nova York: The Free Press, 1971 [1925].
- _____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- ELIAS, N. *On civilization, power and knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.
- _____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 [1939].
- _____. *What is Sociology?* Nova York: Columbia Press, 1978 [1970].
- FERNANDES, F. *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- FRAIZ, P. & VIANNA, A. (orgs.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1986.
- GERTH, H. & MILLS, C. W. (Eds.). *From Max Weber: essays in Sociology*. Nova York: Oxford University Press, 1946.
- GIDDENS, A. *Politics, Sociology and social theory*. California: Stanford University Press, 1995.
- _____. *Conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- _____. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- HABERMAS, J. *On society and politics: a reader*. Boston: Beacon Press, 1989.
- _____. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1984.
- _____. *Towards a rational society: student protest, science and politics*. Londres: Heinemann Educational, 1971.

- ILLICH, I. *Deschooling society*. Nova York: Harper & Row, 1971.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARX, Karl. *Later political writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- MORROW, R. A & TORRES, C. A. *Social theory and education*. Nova York: State University of New York Press, 1995.
- NISBET, R. *The sociological tradition*. 3. ed. New Brunswick: Transaction, 1993.
- PARSONS, T. & PLATT, G. *The American university*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- PARSONS, T. The school as a social system: some of its functions in American society. In: HALSEY, A. H. *Education, economy and society: a reader in Sociology of Education*. Nova York: Free Press, 1961.
- _____. *The social system*. Nova York: Free Press, 1951.
- REIS, E. P. *Processos e escolhas: estudos de sociologia política*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930 / 1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- SILVA, G. B. *Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- _____. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: _____. *Sobre a teoria das ciências sociais*. São Paulo: Moraes, 1991 [1904].
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- YOUNG, Michael F. D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.