

Sociologia e teorias pedagógicas

Paulo Meksenas*

*Pensar en el plano de la ciencia
significa exponer los propios
pensamientos a la demostración
y a la refutación.*

Agnes Heller

Este artigo procura refletir sobre aspectos da relação existente entre a produção sociológica e as teorias pedagógicas desenvolvidas no Brasil a partir da década de sessenta. As questões que abordamos estabelecem uma interlocução com as posições desenvolvidas por Luiz Antonio Cunha, sobretudo aquelas contidas no seu estudo intitulado *A Educação na Sociologia: um objeto rejeitado?*, publicado nos *Cadernos Cedes* (1992).

Podemos afirmar que o artigo de Luiz Antonio Cunha lida com três eixos temáticos: a) a reforma universitária brasileira de 1968, com o deslocamento da Educação enquanto objeto de estudo do sociólogo; b) a incorporação, pelos teóricos da Educação, das teorias sociológicas na compreensão dos fenômenos educativos e c) o uso crescente do conceito de comunidade no estudo da relação Escola-Sociedade e seu significado político.

Os três eixos convergem a uma idéia central: os sociólogos, por não analisarem, na atualidade, os fenômenos educativos, contribuem para que sua teorização seja realizada, com a absorção do instrumental sociológico, pelos teóricos da educação, os quais não são capazes, com seus estudos, de explicar tais fenômenos. O objetivo desta análise é confrontar a idéia central com os três eixos temáticos presentes no artigo citado.

Luiz Antonio Cunha, inicialmente, adverte para o fato de que nas décadas de 50 e 60, mais que na atualidade, os sociólogos brasileiros estiveram envolvidos com o estudo das temáticas que se referem à Edu-

* Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

cação. Uma das razões apontadas se deve à reestruturação da universidade mais sob o padrão norte-americano do que sob o francês, até então dominante em nosso país. A reforma de 1968, consubstanciada no decreto-lei 5540, reflete essa reestruturação e abre caminho para as universidades federais dissociarem a seção de Educação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando um núcleo à parte, originando a Faculdade de Educação, responsável pela formação de professores e de especialistas em Educação:

“A segregação institucional da seção de pedagogia da FFCL, por muitos vista como uma valorização, resultou, a meu ver, em perda dos efeitos positivos advindos da interação atual ou potencial com outras seções (agora faculdades, escolas, instituições), em especial de filosofia, de história, de ciências sociais, de psicologia, de comunicações, de letras” (p.14).

Em alguns casos, salienta o autor, houve até a criação dos departamentos de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, afastando ainda mais os teóricos da Educação dos de Sociologia. Nesse contexto, se consolida nas Faculdades de Educação uma pós-graduação que agrega intelectuais dos mais diversos campos das ciências. Ao lado do aspecto positivo, pois envolve pesquisadores de outras faculdades da universidade preocupados com a educação, surge o limite da “criação de um corpo inorgânico de intelectuais”, ou seja, a interação das diversas ciências, com metodologias próprias, em torno da compreensão dos fenômenos educativos, é problemática. Além disso, tal estrutura separa ainda mais as faculdades ou departamentos de Educação, criando uma unidade auto-suficiente.

O resultado desse processo leva as demais faculdades que integram a universidade a se preocuparem apenas com a formação de quadros para pesquisa, deixando a formação de professores por conta da Faculdade de Educação. A divisão social do trabalho no interior da vida universitária dicotomiza pesquisa e formação de professores.

Nesse contexto maior se inserem também as Faculdades de Sociologia, que tratam as questões educacionais em um plano secundário, inclusive como tema de pesquisas. Por outro lado, tal dicotomia, segundo Cunha, rebaixou o nível de pesquisas nas Faculdades de Educação, de modo que muitos estudantes de mestrado, das mais diversas áreas, ao

ingressar na pós-graduação, viam aí mais facilitadas as condições de trabalho que na sua instituição de origem.

Frente a tais fatos e argumentos de Luiz Antonio Cunha, destacamos o alto grau de generalização das suas afirmações. Mesmo que a reforma universitária de 1968 tenha criado uma organização propensa à dicotomização do ensino e da pesquisa, é relativa a noção de que tal processo implique uma relação direta com o possível rebaixamento do nível das pesquisas providas das Faculdades de Educação. Vale salientar os esforços, às vezes individuais, é verdade, em produzir seriamente na área da Educação, pois a integração dos docentes em projetos coletivos de pesquisa, uma vez que a Educação é compreendida a partir das mais diversas metodologias da ciência, acaba promovendo o isolamento e a produção solitária, o que, por outro lado, não pode ser visto apenas como uma questão de rebaixamento do nível dessas pesquisas e nem como um fato restrito a tais faculdades, mas ao conjunto da universidade brasileira.

Observa-se também que, a partir do fim da década de 70, os periódicos científicos na área da Educação cresceram em número e qualidade; citamos, como exemplo, a Revista **Educação e Sociedade** e os **Cadernos de Pesquisa** da Fundação Carlos Chagas; talvez uma análise desses periódicos, confrontados com aqueles citados por Cunha, editados nas décadas de 50 e 60, seja um oportuno veio de pesquisas que relativize os argumentos apresentados por ele.

Demonstrar as peculiaridades das pesquisas produzidas pelas Faculdades de Educação das Universidades Federais, em momentos distintos da nossa história, é tarefa árdua e necessária. Assim procedendo, talvez seja possível defender a tese de que os limites impostos pela organização burocrática no ensino superior não são fatais a ponto de impedir uma produção científica de qualidade.

A respeito dessas questões, o autor apresenta uma visão unilateral quando, textualmente, afirma:

“Não tem sido raro o caso de graduados em psicologia, ciências sociais, economia, letras e outras áreas, até mesmo das chamadas ciências da vida ou da terra, que buscam a pós-graduação em educação pela dificuldade de competir por trabalho e por vagas acadêmicas nas suas respectivas áreas de origem” (p.14).

Diante de tais afirmações, lembramos dos comentários usuais no meio universitário. Ouvimos de alunos da graduação em Física da Universidade de São Paulo: “Aquele que sabe física faz pesquisa, o que não sabe vira professor”. Com certeza, Luiz Antonio Cunha contestaria essa declaração, mas será que alguns dos comentários contidos em seu artigo *A Educação na Sociologia: um objeto rejeitado?* não forneceria uma teorização para, indiretamente, sustentar tais slogans? Indagação cabível, pois ao mesmo tempo que o autor sugere a existência de certo rebaixamento do nível das pesquisas nas Faculdades de Educação, não apresenta dados específicos que fundamentem essa posição.

Não há dúvida de que a dicotomia ensino-pesquisa na universidade se apresenta como um problema. Nesse sentido, as afirmações de Luiz Antonio Cunha são pertinentes. Por outro lado, relacionar essa dicotomia a um possível rebaixamento do nível das pesquisas nas Faculdades de Educação é uma generalização problemática, pois encobre o trabalho dos teóricos que não só produzem estudos significativos no meio acadêmico como também militam nessa área. Alguns exemplos poderiam esclarecer nossa posição: os trabalhos científicos realizados por pesquisadores como Menga Lüdke (1986), Nilson Machado (1990), José Mário Pires Azanha (1990), Maria Helena Souza Patto (1990), Ivani Fazenda (1991) ou Marília Pontes Sposito (1993), só para citar alguns.

Em outro momento do texto, o autor situa o fato de os teóricos vinculados a faculdades ou departamentos de sociologia não pesquisarem os fenômenos relacionados à Educação, o que deixa a temática quase que exclusivamente a cargo das Faculdades de Educação. Nesse processo, a Teoria Pedagógica incorpora em sua análise aspectos da Teoria Sociológica, sobretudo na década de 70, quando foram absorvidas a Teoria da Dependência, a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado e a Teoria da Violência Simbólica. Cunha afirma, com certa dose de razão, que em muitas oportunidades os autores dessas teorias não foram sequer lidos no original, mas por meio de seus comentadores. Não resta dúvida de que esse problema é perceptível em vários estudos dos teóricos da Educação, quando, por exemplo, apresentam citações de Althusser ou Bourdieu contidas no livro *Escola, Classe e Luta de Classe*, de Georges Snyders (1977). A absorção de aspectos da Teoria Sociológica pela Teoria da Educação, de forma pouco reflexiva, aponta para a importância de criar proje-

tos nas Faculdades de Educação que almejem recuperar a reflexão dos autores relacionados à Sociologia nas suas fontes originais.

Por outro lado, Cunha reconhece que na década de 70 foi importante a absorção dessas teorias Sociológicas pelas Teorias da Educação, pois, mesmo realizada de modo superficial, contribuiu para desmistificar as concepções liberais acerca da educação, ainda presentes no discurso pedagógico da época. Mas, nos recorda Cunha, os mesmos teóricos que aceitaram as teses do estruturalismo francês foram os primeiros a descartarem-nas, rotulando autores tão diferentes quanto Althusser e Bourdieu sob a mesma designação de “críticos-reprodutivistas”.

Nesse sentido, a esfera das relações educacionais se tornou fértil para a propagação de representações a respeito do papel social do professor dentro da economia capitalista. Chegou-se, equivocadamente, à percepção da Escola como instituição com caracteres fabris. Nesse contexto, o professor aparece, nas Teorias da Educação, como um operário que se volta ao empregador – o Estado. Luiz Antonio Cunha adverte, com razão – e aí, concordamos com o autor – para o fato de que a escola não se reduz a espaço institucional semelhante ao fabril; nem o professorado pode ser compreendido como operário. Apesar dos limites impostos ao trabalho docente, esse profissional ainda detém o controle da ação em aula, ou seja, a capacidade de decidir sobre a organização da atividade que exerce. Ao contrário, o operário, diante da produção fabril, perde tal poder, pois se vê privado da capacidade de decisão frente ao produto que nasce do seu trabalho. São, portanto, situações diferenciadas e de difícil comparação: o professor ainda realiza tarefas no âmbito do trabalho intelectual, o que lhe confere maior autonomia no exercício de sua profissão.

Por outro lado, indago a respeito de algumas posições de Luiz Antonio Cunha: será que a maior parte dos pesquisadores vinculados às Faculdades de Educação sempre procederam da mesma forma? Compreenderam a Escola com a mesma uniformidade? Acreditamos que não. Também admitimos que não seja um procedimento obrigatório do pensamento pedagógico realizar a crítica de Althusser ou demais autores apenas por meio de suas obras. Podemos perceber que inúmeras pesquisas na área da Educação incorporaram a análise sociológica na crítica a Althusser, Bourdieu ou Establet, por oposição. Ou seja, sem recorrer à análise crítica desses autores, vários estudos demonstraram a

existência de uma escola no Brasil que é dinâmica, muitas vezes resultado de ações que ocorrem no interior dos movimentos sociais urbanos e rurais, nos quais não existe apenas o triunfo da Ideologia, mas a sua coexistência contraditória com a cultura popular. Nos exemplos marcantes de teóricos da Educação que produziram análises significativas a respeito dessa questão, encontramos Maria Helena Souza Patto (1990) e Marília Pontes Sposito (1993).

Ainda a respeito da absorção das Teorias Sociológicas pelos teóricos da Educação, Luiz Antonio Cunha propõe a discussão do conceito de comunidade. Esse conceito se constitui em outro paradigma presente nas interpretações a respeito das relações Escola-Sociedade, sobretudo nas décadas de 70 e 80, gerando o que o autor denomina “ideologia do comunitarismo”. Abordar aspectos que se relacionam com esta questão nos conduz, num primeiro momento, à discussão anterior: como a Sociologia concebe a noção de comunidade e com qual significado foi absorvida pelos teóricos da Educação?

Na Sociologia norte-americana e também na européia, a noção de comunidade começa a ser discutida nas décadas de 30 e 40, diante do acirramento dos processos de urbanização e dos conflitos daí decorrentes, gerando três acepções possíveis: comunidade como conceito; comunidade como forma social utópica; comunidade como método (Martins, 1973).

Comunidade como conceito aparece como objeto de estudo designado por sociólogos que valorizam o que definem por “sociedade local” e suas características. Embora haja certa diversidade de concepções no emprego do conceito, ele é definido como o campo das relações pessoais, ou relações face a face, em que os vínculos de vizinhança e o envolvimento interpessoal é integral e direto. Essa concepção de comunidade levou muitos sociólogos ao estudo dos espaços urbanos, procurando entender como a sociedade industrial é capaz de recriar no seu interior grupos com identidade nos laços pessoais, e não nos jurídicos/contratuais, típicos do capitalismo. Destacamos, aqui, os estudos da Escola de Chicago.

Comunidade como forma social utópica está presente nos projetos que norteiam os movimentos sociais, tanto conservadores como revolucionários. Como visão de mundo, orienta o relacionamento entre os indivíduos numa formação social histórica. Portanto, dá significação à ação do homem comum, exprimindo o modo de conceber sua existência.

Nascendo das práticas cotidianas que envolvem uma parcela da população da localidade, a utopia comunitária contribui como o elo das mais diversas individualidades em torno de um problema que elas elegem como significativo em suas vidas.

Enquanto o conceito de comunidade leva os sociólogos a criar artificialmente (por meio de métodos) um objeto de estudo, a comunidade como forma social utópica é a construção, por parte dos indivíduos, de significações que levam a práticas coletivas, podendo assumir contornos políticos mais ou menos explícitos.

Comunidade como método se constitui como base dos chamados **Estudos de Caso**, em que está presente a ação do sociólogo, que, por meio dos **métodos qualitativos**, procura compreender como determinados grupos constroem a noção de comunidade na forma social utópica. Um processo no qual o sociólogo interage com os sujeitos pesquisados para os compreender e também as suas subjetividades, que se exteriorizam por meio das práticas coletivas.

Luiz Antonio Cunha, quando emprega o termo comunidade, não explicita com qual acepção o faz. A leitura do seu artigo nos leva a presumir que a base da formação da “ideologia do comunitarismo” nasce da noção de **comunidade como conceito**:

“supunha-se que pelo simples fato de viver na mesma localidade (um arraial interiorano, um bairro periférico de cidade grande ou uma favela, por exemplo), de ter problemas comuns (posto de saúde, abastecimento de água, esgoto, coleta de lixo, transporte, posse de terra), os seus moradores formariam comunidade. Com isso, deixava-se de perceber as relações de exploração que freqüentemente existem no seu interior, assim como a identificação de seus membros com os grupos situados fora do arraial, da favela ou do bairro periférico, de onde eles esperam sair na primeira oportunidade. Da mesma forma não se percebia como os pequenos agregados ditos “comunitários” possuíam, freqüentemente, mecanismos de controle social mais fortes do que as associações voluntárias... As tentativas de criação de comunidades, seja para o culto da mitologia já construída sobre a crença de que a impessoalidade da cidade grande é um mal social, seja para a defesa de interesses político-econômicos comuns, correm o gran-

de risco de cair numa situação bem diferente da idealizada pela motivação inicial: a manutenção da 'comunidade' como um fim em si mesma. É a celebração do gueto" (p.18).

Essa opinião expressa uma crítica à noção de **comunidade como conceito**. Designar identidade social a grupos populacionais que se organizam em torno de questões comuns oculta contradições vividas no interior desses grupos, pois homogeneiza o que é heterogêneo; torna estático o que é dinâmico; segrega aquilo que está integrado à totalidade social; enfim, "rotula" o que é diferente.

A construção de tal identidade social, por parte do pesquisador, acaba, na verdade, vulgarizando noções que contribuem para gerar o que Cunha denomina **ideologia do comunitarismo**. Com a questão educacional nasce a valorização de termos genéricos que atribuem à escola a função social de integrar-se à comunidade ou de se organizar em torno da "gestão comunitária" no sentido de "promover" a população com a qual se relaciona. Ora, como o **conceito de comunidade** é arbitrário, por se constituir num constructo do pesquisador, se produz, a partir daí, um discurso sobre a escola e sobre a população que ela atinge, justificando, na prática, o paternalismo.

Vale ressaltar, entretanto, que a ideologia do comunitarismo não se constitui no interior da Teoria Pedagógica, mas na Teoria Sociológica norte-americana dos anos 30, sobretudo da Escola de Chicago. Nesse contexto, a preocupação central é a incorporação das chamadas "populações marginais" ao sistema social. Tais concepções são criticadas na década de 60 por outros autores da Sociologia, sobretudo por aqueles que lidam com a acepção da comunidade como método.

No interior da Teoria Pedagógica essa crítica aparece recentemente; o que, porém, não significa que muitos teóricos da Educação não souberam romper com a ideologia do comunitarismo. Análises como a de Maria Malta Campos (1982) demonstram que os estudos de caso na área da educação são relevantes por investigar o papel desempenhado pelas camadas populares na ampliação do acesso à escolaridade. Estudando, nesse contexto, o problema da exclusão da escola, Maria Malta Campos acentua em sua análise a perspectiva dos excluídos, ou seja, a ótica do lado de fora da instituição escolar sem, com isso, cair nas "armadilhas" do conceito de comunidade.

Por último, Luiz Antonio Cunha retoma sua primeira questão: diante da temática Educação, “por que os sociólogos – particularmente os universitários – a desprezam?” Ele sugere algumas respostas: a) os sociólogos não se vêem como educadores e b) o diletantismo dos professores universitários de Sociologia. Novamente, o autor pecou por excessiva generalização. Tais afirmações não podem ser tomadas como fatos. Nesse sentido, entendemos que o artigo em análise se encerra com a apresentação de questões que devem ser entendidas como hipóteses, a originar importantes e oportunas pesquisas.

Com essa análise, pretendemos levantar pontos de reflexão sobre questões presentes no texto de Luiz Antonio Cunha, que se apresentam como fonte de temas significativos para a realização de pesquisas, as quais contribuiriam para a melhor compreensão da produção acadêmica na área de Educação e das peculiaridades da relação ensino-pesquisa na universidade brasileira.

Referências bibliográficas

- AZANHA, José Mario Pires. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional ou um Oásis no Deserto**. Tese de Livre-Docência. São Paulo, FEUSP, 1990. Mimeo.
- CAMPOS, Maria Malta. **Escola e Participação Popular: a Luta por Educação Elementar em dois Bairros de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH/USP, 1982. Mimeo.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A Educação na Sociologia: Um Objeto Rejeitado? Cadernos CEDES**, São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, (27) 9-22, 1992.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo, Loyola, 1991.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, Nílson José. **Matemática e Língua Materna: Análise de uma Impregnação Mútua**. São Paulo, Cortez, 1990.
- MARTINS, José de Souza. **A Imigração e a Crise no Brasil Agrário**. São Paulo, Pioneira, 1973.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: História de Submissão e Rebelião**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

152 • Paulo Meksenas

SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes._ Lisboa, Moraes, 1977.

SPOSITO, Marília Pontes. A Ilusão Fecunda: A Luta por Educação nos Movimentos Populares. São Paulo, Hucitec, 1993.