



## ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Aparecida Joly Gouveia*  
Da Universidade São Paulo

Este trabalho constitui versão modificada de uma comunicação apresentada no Seminário Internacional de Sociologia da Educação realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em setembro de 1984. Agradeço ao Prof. Dr. Cândido A. da Costa Gomes, Coordenador do Seminário, a autorização para divulgá-la antes da publicação do livro que reunirá as comunicações então apresentadas. Registro também meus agradecimentos a Dra. Carmen Lúcia Barroso pela leitura crítica do artigo e sugestões apresentadas.

Não se pretende com este trabalho oferecer uma visão abrangente dos estudos que, pela natureza dos problemas investigados, poderiam incluir-se no campo da Sociologia da Educação. Duas resenhas relativamente recentes (Gomes, 1979; Cunha, 1981) indicam a variedade de temas e preocupações que no Brasil têm norteado os trabalhos dos estudiosos interessados nessa área. A tarefa que ora se propõe tem escopo mais limitado, qual

seja o de apontar tendências no que se refere à orientação teórica e postura metodológica das pesquisas realizadas.

Como objeto de investigação empírica, questões como as que convencionalmente se inserem no âmbito dessa disciplina primeiro se colocaram em estudos efetuados por pesquisadores formados no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, criado

em 1947. Apontados explícita ou implicitamente em teorizações de Durkheim, Weber ou Mannheim e pautados pelos padrões de trabalho científico cultivados naquela instituição, várias pesquisas sobre estudantes universitários e escolas de nível primário e secundário foram realizadas nas décadas de cinquenta e sessenta (Moreira, 1962; Foracchi, 1965; Pereira, 1963, 1967 e Pereira, 1968). Ensaio e reflexões críticas sobre problemas da educação brasileira, que fogem entretanto ao alcance desta análise, registram-se já em épocas mais antigas.

Importante para o desenvolvimento de pesquisas sobre Educação realizadas com recursos teórico-metodológicos encontrados nas Ciências Sociais foi o estímulo oferecido a partir da segunda metade da década de cinquenta pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do Ministério da Educação e Cultura, então reestruturado por Anísio Teixeira. Com a criação, naquele Instituto, dos Centros Regionais de Pesquisa, inspirados na idéia de que a escola deve ser vista em função das características sócio-econômicas da região na qual se situa, ampliou-se geograficamente a participação de pesquisadores ao mesmo tempo em que se diversificavam as preocupações e paradigmas de pesquisa. Foi então que, com trabalhos como o de Hutchinson (1960) e colaboradores, e o de Gouveia (1965), realizados no início dos anos sessenta, se introduziu na pesquisa sociológica a utilização do *survey*.

Naquela época, ao mesmo tempo em que se travava, em função de uma protelada lei de diretrizes e bases da educação nacional, vigoroso movimento em defesa da escola pública, na confluência de correntes diversas de pensamento, alimentadas inclusive por idéias difundidas por instituições internacionais — UNESCO, CEPAL —, adquiria visibilidade a questão das relações entre educação e desenvolvimento. Ao focalizar-se o papel da educação, referências se faziam então não apenas a aspectos cognitivos relacionados com o preparo técnico-científico presumivelmente exigido pelo processo de industrialização do país, mas, também à formação de valores e atitudes compatíveis com “as correntes inovadoras da vida social”, considerados essenciais à democratização da sociedade e à própria transformação da ordem econômica. Por essas razões, julgava-se necessário ampliar o acesso à escola e reestruturar o sistema de ensino (Cardoso e Ianni, 1959; Fernandes, 1960). De qualquer maneira, o grande número de adultos analfabetos não seria atingido por tais medidas; para eles se voltava Paulo Freire, demonstrando com a sua prática e a de seus seguidores, as potencialidades de uma forma alternativa de educação. Filósofo e educador, Freire partilhava de ideais e idéias do nacional-desenvolvimentismo, corrente de pensamento gerada no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que congregava intelectuais de variada formação e que despertou grande atenção na época (Paiva, 1980).

Partindo de noções como a de defasagem entre o sistema educacional — na sua estrutura e no conteúdo dos currículos — e as necessidades de uma sociedade em processo de industrialização e modernização democrática, as análises sociológicas desse período orientavam-se basicamente pelo funcionalismo, corrente na qual de certa forma também se enquadra a teoria do capital huma-

no. Originada nos Estados Unidos no campo da economia, esta teoria viria ter sensível influência sobre a política educacional brasileira, não deixando de influenciar também a pesquisa acadêmica do final da década de sessenta e princípios da seguinte.

Com o surgimento, em meados daquela década, da chamada teoria da dependência, que no Brasil teve grande repercussão a partir da formulação de Cardoso e Faletto, a atenção dos cientistas sociais se volta para aspectos macroestruturais do subdesenvolvimento relacionados com a posição do país no jogo dos interesses dos países de capitalismo avançado. Relegada assim para plano secundário a preocupação com os fatores psico-sociais do desenvolvimento, diminui o interesse dos sociólogos em geral por estudos sobre atitudes e valores, freqüentes no período das esperanças desenvolvimentistas inspiradas na teoria da modernização e cultivadas pela política de industrialização do Governo Kubitschek. Por outro lado, arrefece aos poucos a crença na possibilidade de se provocarem mudanças sociais significativas a partir da multiplicação de escolas e reformas do sistema educacional.

Não tardaria muito para que se passasse do clima de animadas discussões sobre os frutos de medidas dessa natureza para o descrédito e desconfiança em relação à instituição escolar, que se seguiu à ampla difusão da proposta teórica de Althusser (1970) referentes aos aparelhos ideológicos do Estado (dentre os quais o mais importante, na sociedade contemporânea, seria a escola), divulgada ao mesmo tempo em que ganhavam popularidade as análises sociológicas de Bourdieu (1975) e Establet (1973) sobre o sistema escolar francês. Para esse clima também contribuíram as acerbas críticas a respeito da escola capitalista, baseadas em dados sobre a situação norte-americana, feitas por economistas da chamada corrente radical (neo-marxista) — Bowles (1976), Gintis (1974), Carnoy (1976).

Se no período anterior, em títulos de livros e artigos, *educação* associava-se freqüentemente a *mudança, desenvolvimento, modernização*, agora a associação passaria a ser feita com *ideologia, hegemonia, dominação*.

Noções como as de “escola como aparelho ideológico do Estado” ou “agência de reprodução da estrutura de classes” tiveram então ampla circulação chegando mesmo, no Estado de São Paulo, a professores da rede pública do ensino que freqüentavam cursos de aperfeiçoamento ministrados por docentes universitários.

Parece cabível a hipótese de que para a rápida aceitação e larga difusão daquelas teorias, posteriormente englobadas sob o rótulo de reprodutivistas, tenha em grande parte contribuído o regime político autoritário então vigente no país, que fazia avultar a imagem do Estado, responsável pela política educacional, como entidade opressora “a serviço dos interesses da classe dominante”. Em tal circunstância, é compreensível que críticas isoladas a essas concepções não tivessem encontrado clima propício nos cursos de pós-graduação em Educação dos quais irradiavam.

Contudo, o argumento de que contestar a escola sem oferecer uma alternativa viável seria correr o risco de prejudicar justamente as crianças das camadas desfavorecidas encontraria eco após a divulgação da obra de

Snyders (1977). A crítica àquelas teorias ganhava então legitimidade com a "descoberta", entre os estudiosos da Educação, do conceito de contradição, encontrado no marxismo. Assim, a escola se redimia em virtude de suas próprias contradições.

Na linguagem hoje corrente, nessas contradições se encontrariam "brechas" para o exercício crítico da atividade pedagógica". Recuperou-se assim a crença de que a escola pode concorrer para o desencadeamento de mudanças sociais desejáveis.

Como não poderia deixar de ser, a pesquisa empírica não tem permanecido insensível às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre Educação. Não apenas se verifica a substituição de conceitos funcionalistas por outros tomados ao marxismo como, também, a própria maneira de identificar os problemas de investigação tem se alterado. O que nas décadas de cinquenta e sessenta se definia como evasão escolar hoje se define como exclusão da escola, buscando-se assim as causas do fenômeno, que na verdade pouco se alterou, não só nas condições do aluno ou condições de sua família mas, sobretudo, no que se passa no interior do sistema escolar.

Na prática, porém, reconceptualizações e mudanças do enfoque não têm encontrado contraparte inteiramente satisfatória nos procedimentos de investigação utilizados. Conceitos marxistas, por promissores que sejam no nível da reflexão teórica, não se prestam facilmente a recortes empíricos. Na verdade, dessa situação se ressentem não apenas as pesquisas sobre Educação mas, igualmente, as que se realizam em outros campos da Sociologia.

As dificuldades na aplicação de formulações marxistas em pesquisas empíricas, particularmente quando se trata de pesquisa de âmbito restrito, manifestam-se claramente em alguns trabalhos de mestrado e de doutoramento. Após elaborado referencial teórico a partir do qual se anuncia a intenção de utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo não difere, na verdade, do modelo, relegado sob a pecha de positivista, neo-positivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores.

Embora constituam casos extremos, tais trabalhos bem refletem a atração exercida por uma corrente de pensamento que, em se propondo dar conta de transformações históricas, sugere com isso caminhos para a ação. Mesmo quando esta não seja a sua preocupação imediata, o pesquisador brasileiro, em geral, não é indiferente às implicações sociais que seu trabalho possa ter.

No que se refere propriamente à obtenção ou elaboração de conhecimento, a contribuição de inspiração marxista tem se concentrado principalmente em estudos sobre política educacional e interesses de ordem varia que a tem direcionado em diferentes momentos históricos. Contudo, as vicissitudes na implementação das diretrizes governamentais e as refrações que estas sofrem no percurso ao longo das instâncias burocráticas em diferentes regiões do país não têm sido exploradas suficientemente em tais estudos; em alguns deles, aliás, a maior preocupação consiste em desvendar e denunciar intenções latentes nos dispositivos legais.

Por outro lado, embora nem sempre de maneira

explícita e metodologicamente consistente, reflexos de uma orientação marxista são perceptíveis em análises de conteúdo de textos didáticos, bem como em estudos sobre representações de alunos, pais e professores. Ideologia, na acepção adquirida no marxismo, é o conceito chave na maioria dos estudos deste ou daquele tipo.

Entretanto, à parte aproximações resultantes de estudos como esses, a dinâmica interna da escola e das instituições e movimentos educacionais em geral não tem se destacado como objeto de análise sociológica. A respeito de movimentos de educação popular (de adultos), trabalhos de várias naturezas existem, mas os de caráter analítico, como o de Paiva (1980), focalizam antes as correntes ideológicas às quais os movimentos se filiam e as condições históricas em que têm surgido, do que propriamente a dinâmica dos núcleos onde a atividade educativa se desenvolve.

Mais de uma explicação poderia ser sugerida para essa lacuna. Seria esse aspecto considerado pouco relevante em face de outros mais abrangentes relacionados mais de perto ou de modo mais visível com fatores macroestruturais? Ou, simplesmente, não se tem encontrado uma forma apropriada de aplicar à questão os referenciais teóricos que orientam a análise sociológica?

Instrumental adequado para a realização de estudos sobre esse aspecto central da Educação poderão advir da recente "redescoberta", entre estudiosos da área, de procedimentos que mais freqüentemente se associam à pesquisa antropológica: de um lado, a utilização de observações *in loco*, entrevistas pouco ou nada estruturadas, contacto prolongado ou repetido com os atores que participam ou participaram da situação estudada; de outro, a preocupação de incorporar na análise o modo como eles próprios a definem. De há muito empregados na pesquisa sociológica, como se vê no estudo clássico de White (1947) sobre um grupo de jovens delinquentes da cidade de Chicago, procedimentos como esses foram durante algum tempo eclipsados pelo prestígio de técnicas de coleta e análise mais formalizadas, amplamente utilizadas em pesquisa sobre Educação.

Aplicado em estudos de caso ou situação circunscritas, esse tipo de abordagem, que ora se reabilita, contrapõe-se quer ao empregado em pesquisas quantitativas abrangentes baseadas em *surveys*, quer a análises qualitativas com base em textos legislativos e/ou fontes outras de dados secundários. Estes dois tipos de estudo, e em anos mais recentes particularmente o último, predominam na produção sociológica sobre Educação. Destacam-se também estudos de reconstrução histórica que combinam fontes documentais com depoimentos orais.

Embora necessários na medida em que apontam tendências e características gerais do sistema educacional, esses tipos de pesquisa não atingem contudo os processos através dos quais, em escolas e situações outras destinadas à educação de adultos ou adolescentes, a política educacional, expressa em documentos e concretizada mediante a alocação de recursos, acaba produzindo os resultados e estatísticas educacionais observados.

Por outro lado, estudos de caso terão alcance explicativo muito limitado quando, não se enquadrem, em esquema teórico que permita vincular a instância singular focalizada a condições estruturais mais amplas. Em al-

guns estudos recentes no campo da Sociologia da Educação, tenta-se a vinculação situando-se o caso ou casos estudados numa malha de transformações históricas que se explicam à luz de um referencial teórico que permeia a análise (Campos, 1983; Whitaker, 1985).

Quando desta ou de outra maneira a situação pesquisada não possa ser vista como uma instância numa rede de processos mais abrangentes, o estudo de caso, por mais detalhado e vivo que seja, não passará de uma descrição cuja utilidade no que respeita ao desenvolvimento do conhecimento se esgota como documento que poderá, ao lado de outros, vir eventualmente ser aproveitado em análises de maior alcance teórico.

Exemplos de estudos que assim se esgotam podem ser encontrados em vários campos da pesquisa social, como também se encontram, no extremo oposto, estudos abrangentes que, em se propondo generalizações, as formulam entretanto com sensíveis graus de distanciamento de suportes empíricos.

Mais de um fato poderá explicar o isolamento em que se mantêm diferentes correntes de pesquisa, mas talvez a mais imediata se encontre na formação de pesquisadores, que tende a concentrar-se em uma ou outra orientação, ignorando ou subestimando as potencialidades de orientações alternativas.

Historicamente tem-se observado não apenas uma separação entre correntes paralelas mas, também, certa preponderância, em determinados períodos, de um ou outro tipo de abordagem, irradiando-se as preferências a partir dos centros acadêmicos mais prestigiosos para os mais periféricos onde, por vezes, a identificação com a corrente percebida como hegemônica se apresenta de maneira compulsiva.

Perceptíveis em diferentes graus nas várias Ciências Sociais, tais fenômenos mostram-se bem marcados em Sociologia da Educação cuja prática no Brasil se dá fora das matrizes de onde se difundem idéias a respeito de teoria e metodologia, ou seja, fora dos departamentos de Ciências Sociais das universidades e centros de pesquisa que congregam cientistas sociais. O celeiro da pesquisa nesse ramo da Sociologia encontra-se atualmente nos programas de pós-graduação em Educação. Nestes programas, que são bem mais numerosos que os de Sociologia, a disciplina Sociologia da Educação é freqüentemente obrigatória; por outro lado, naqueles programas, docentes e alunos não encontram polos de atração alternativos em outros sub-campos da Sociologia.

Ao mesmo tempo que a prática da Sociologia da Educação reflete movimentos de idéias que de tempos em tempos questionam a orientação teórica da pesquisa social ou até mesmo seus pressupostos epistemológicos, é sensível também a circunstâncias extra-acadêmicas, tais como transformações que se operem no sistema escolar — expansão horizontal ou vertical das matrículas, reformas estruturais, alterações na vinculação político administrativa das escolas deste ou daquele nível — ou mesmo, independentemente disso, mudanças que ocorram na visão política da situação educacional existente no país.

Embora esta segunda ordem de fatores afete mais a temática do que a orientação teórico-metodológica das pesquisas, não deixa de suscitar perplexidade ou ambiva-

lência a respeito dos padrões por que se orienta a pesquisa acadêmica. Envolvidos, por força de sua vinculação institucional, na discussão de problemas de política ou prática de educação, para cuja solução a pesquisa deve por suposto contribuir, não poucos pesquisadores desta área têm ultimamente sido levados a duvidar da eficácia, ou mesmo da legitimidade da prática convencional de pesquisa, que procura resguardar o momento analítico de qualquer outra preocupação que não seja a busca de conhecimento. Daí o interesse pela chamada pesquisa participante, voltada para a ação e na qual devem engajar-se indistintamente o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação focalizada, contribuindo estes com a sua experiência do cotidiano e noções dela derivadas.

Nessas circunstâncias, é de se esperar que a elaboração de conhecimento, particularmente daquele que não seja percebido como relevante para a ação visada, constitua antes um subproduto do que a tarefa principal da atividade de pesquisa.

De outro lado, por desenvolver-se em situações circunscritas, já que uma de suas características fundamentais é a participação dos sujeitos-atores, por nortear-se por seus interesses e preocupações e por formular interpretações a partir suas vivências e intuições, esse tipo de pesquisa, além de correr o risco, que partilha com o estudo de caso, de confinar-se na singularidade da situação focalizada, poderá enclausurar-se também no conhecimento do senso comum.

Embora bastante difundido entre pesquisadores da área da Educação, o interesse por esse tipo de pesquisa é relativamente recente. É possível, portanto, que essas suposições não encontrem apoio em estudos que venham a ser divulgados. De qualquer maneira, é desejável que não chegue a constituir-se no paradigma único ou predominante da pesquisa na área, pois há problemas de investigação para os quais outros paradigmas se mostram mais adequados ou são mesmo imprecindíveis.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALTHUSSER, L. *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. La Pensée*, (15), 1970.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S. Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In: DALE, R. et alli, ed. *Schooling and capitalism*. London, Rautledge and Kegan Paul, 1976.
- CAMPOS, M. M. M. *Escola e participação popular*. São Paulo, 1983. Tese (Dout.) FFLCH/USP.
- CARDOSO, F. H. & FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. São Paulo, Zahar, 1970.
- CARDOSO, F. H. & IANNI, O. As exigências educacionais do processo da industrialização. *Revista Brasileira*, (26), 1959.
- CARNOY, M. *Education as cultural imperialism*. New York, David McKay, 1974.
- CUNHA, L. A. Educação e sociedade no Brasil. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, (11), 1981.
- ESTABLET, R. A escola. *Tempo Brasileiro*, (35), 1973.
- FERNANDES, F. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1960.

- FORACCHI, M. M. *O estudante e as transformações da sociedade brasileira*. São Paulo, Nacional, 1965.
- GINTIS, H. L'éducation: production d'une force de travail aliénée. In: GRAS, A. org. *Sociologie de l'éducation*. Paris, Larousse, 1974.
- GOMES, C. A. da C. Os estudos sociológicos da educação no Brasil. *Forum*, 3 (4), 1979.
- GOUVEIA, A. J. *Professores de amanhã*. Rio de Janeiro, MEC/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965 (Reeditado São Paulo, Pioneira, 1970).
- HUTCHINSON, B. *Mobilidade e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro, MEC/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960.
- MOREIRA, M. S. F. Os alunos do interior na vida escolar e social da cidade de São Paulo. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*, São Paulo, (259), 1962.
- PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- PEREIRA, J. B. B. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo, Pioneira, 1968.
- PEREIRA, L. O magistério primário numa sociedade de classes. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo*, (277) (Reeditado Pioneira 1969).
- PEREIRA, L. A. *Escola numa área metropolitana*. São Paulo, Pioneira, 1967.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo, Moraes, 1977.
- WHYTAKER, D.C.A. *Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico dos trabalhadores da cana*. São Paulo, 1985. Tese (Dout.) FFLCH/USP.
- WHYTE, W. *Street corner society*. Chicago, The University of Chicago Press, 1943.