

XXIV ENCONTRO ANNUAL ANPOCS

GT 02 Educação e Sociedade

3ª sessão

**Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre
Modernidade.**

Graziella Moraes Dias da Silva
(grazim@uol.com.br)
PPGSA/UFRJ

Agosto/2000

*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.*¹

Émile Durkheim, *Educação e Sociologia*

A educação tem estado afastada do debate sociológico. Em 1998, num seminário organizado pelo grupo de Sociologia da Educação da Anped², 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.

I – 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.

Também durante o Século XIX na Europa e nos EUA sistemas escolares de massa foram construídos e a educação compulsória foi introduzida³. 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

¹ Durkheim, E. (1952) *Educação e Sociologia*, pg. 86.

² Seminário "As Ciências Sociais e a Educação no Brasil: ontem e hoje" ocorrido em 4 e 5 de julho de 1998 na UFF/Campus do Gragoatá/Niterói.

deste novo momento. Mas, ao longo do desenvolvimento da disciplina, este tema foi perdendo relevância e se tornando um sub-campo da Sociologia, ou uma sub-disciplina 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!*⁴.

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 sociológicas⁵. 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 20) e redator dos manifestos dos Pioneiros da Educação (o primeiro em 1934 e o segundo em 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 CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) idealizado por Teixeira empregou diferentes nomes das Ciências Sociais nacionais durante as décadas de 1950/60: Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Luis 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

³ Mais sobre este tema In: Boli, John & Ramirez, Francisco. (1992) "Compulsory Schooling in the western context". In *Emergent Issues in Education*. eds. Robert F. Arnove, Philip G. Altbach, Gail P. Kelly. NY: SUNY press.

⁴ Fernandes, F. Sociologia da Educação como "Sociologia Especial" In: Fernandes, F. (1960) *Ensaio de Sociologia geral e aplicada*. pg. 29-30.

⁵ Ver Bomeny, H. (1993) *Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional*.

pela 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 Cunha⁶ 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.

II – Os clássicos

A socióloga britânica Margaret Archer apresenta objetivo semelhante em seu texto “The Sociology of Educational Systems” (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 pode ser vista como semelhante em muitos sentidos:

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.⁷

Além disso, as avaliações dos clássicos sempre se pautaram em análises empíricas sobre os sistemas educacionais que os cercavam. Karl Marx centrou seu debate na proposta educacional de Gotha; Max Weber compara a educação alemã àquela dos *literati* chineses; e Émile Durkheim traça um histórico da construção do sistema educacional francês⁸.

Entre os 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 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 - autonomia⁹. Mas o cerne de seu interesse por Educação se liga diretamente ao estudo da moral. A educação seria a melhor maneira de socializar os indivíduos, ainda crianças, nas

⁶ Texto mimeografado, fornecido numa palestra do curso Sociologia III, IFCS/UFRJ.

⁷ Archer, M. (1980) *The Sociology of Educational Systems* pg. 234.

⁸ Ver: MARX, Karl. (1996) *Later Political Writings* ; Gerth, H. & Mills, C. W. (1946) *From Max Weber: essays in Sociology.*; e Durkheim, E. (1990) *L'évolution pédagogique en France.*

⁹ 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 a coerção

regras sociais mais fundamentais - nacionais, disciplinares, etc. A Educação tem no pensamento durkheimiano uma função real, logo se organiza enquanto 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 parece praticamente irrealizável num momento de contestação e pedagogias mais participativas. Mas a definição durkheimiana de Educação como instituição socializadora das novas gerações nos valores sociais hegemônicos, continua atual. Estes valores parecem se tratar do 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.¹⁰

Esta educação moral é ao mesmo tempo racional, sem com isso deixar de ser "sagrada". A definição de "sagrado social", hoje reapropriada por Jeffrey Alexander, 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 baseiam¹¹. Apesar da sua visão otimista, a teoria durkheimiana foi apropriada de diferentes maneiras, inclusive na radicalidade pessimista dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) de Louis Althusser e no funcionalismo evolucionista de Talcott Parsons.

da sociedade. É através do conhecimento que escolhemos entre os melhores meios para atingir nosso fim ("escolha" próximo à racionalidade de Weber).

¹⁰ Durkheim, E. *Educação e Sociologia*. SP: Melhoramentos, Biblioteca de Educação. ?

¹¹ Ver, Alexander, J. *Durkheimian Sociology* e Alexander, J & Smith, P. *The discourse of American Civil Society: a new proposal for cultural studies*. Interessante exemplo deste conceito é a discussão de Jeffrey Alexander 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.

Talcott Parsons também já pode ser considerado um dos 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 a visão macro-sociológica 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. “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 economy, and aspects of the class system and of the societal community”¹²

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* (1973)¹³ Parsons coloca a “revolução educacional” (trazendo a educação básica pública e universal) como central para a explicação da modernidade americana, juntamente às revoluções democrática e industrial. O discurso educacional tem assim um papel fundamental na constituição dos papéis sociais, e suas instituições 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 em 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 associava 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. As correntes mais economicistas enfatizavam 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 sua base de Igualdade de Oportunidades e em seu princípio evolutivo e neutro por autores como Pierre Bourdieu.

¹² Parsons, T & Platt, G. (1973) *The American university*, with the collaboration of Neil J. Smelser.

II – Sociologia Contemporânea, educação abstrata: Bourdieu, Giddens e Habermas.

Para apontar a quase ausência da visão macro-histórica sobre educação na Sociologia atual¹⁴, minha proposta é comparar estas perspectivas clássicas com as de alguns dos autores centrais da contemporaneidade, como Anthony Giddens, Jürgen Habermas¹⁵ e Pierre Bourdieu. Com isso pretendo mostrar como a abordagem macro-sociológica se distanciou ao longo do tempo da ênfase na 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, que foi substituído por um pessimismo althusseriano. A educação passa a ser definida como reprodutora das desigualdades sociais mais gerais da sociedade – entre classes, ou entre racionalidade instrumental e comunicativa.

Esta definição de educação está próxima da concepção de educação como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) de Louis Althusser. Althusser tradicionalmente se afirmava como marxista, mas seu modo de pensar educação pode facilmente ser encaixado na perspectiva funcionalista-durkheimiana. Em Althusser, a Educação tem um papel tão fundamental quanto em Durkheim. Mas enquanto este último pensava na conservação do “equilíbrio social”, o primeiro buscava a ruptura, a revolução. Neste sentido, o sistema escolar é um inimigo dessa luta. Muitas das análises marxistas de Educação simplesmente a tratavam como “vilã”, ou como reprodutora de uma realidade que ela própria não poderia transformar. Além disso, em sua busca por um desenvolvimento universal – que levaria a revolução proletária a nível mundial – estes autores menosprezaram as especificidades históricas dos sistemas educacionais¹⁶.

¹³ Parsons, T & Platt, G. (1973) *opus citi*.

¹⁴ Selecionei os autores que considero mais coerentes com a tradição sociológica, excluindo assim as visões reducionistas da sociologia como o individualismo metodológico, ou a etno-metodologia. 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.

¹⁵ 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 centrais da Sociologia, o que permite a inclusão de seu nome como autor central da disciplina.

¹⁶ Um outro exemplo desta perspectiva pode ser encontrado em Baudelot, C & Establet, R. *L'école Capitaliste* (1977) & *L'école primaire divise... un dossier.* (1975)

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE) (1969)¹⁷, Althusser analisa a escola como um Aparelho (AIE) fundamental e com existência material na Sociedade Moderna, juntamente com a família. Seu conceito de Aparelho ideológico se refere à noção de ideologia em Marx, esta entendida como “falsa consciência”. Ao mesmo tempo, Althusser afirma a autonomia relativa desta Ideologia, com existência material nos aparelhos e com ação de retorno na estrutura, negando assim a metáfora descritiva e estática do edifício 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 assim 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 por um lado é possível encontrar uma obra dedicada à relação entre os clássicos e a Sociologia da Educação, por outro lado é mais difícil encontrar uma literatura sociológica relacionada aos autores contemporâneos que proponho 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 ao mesmo tempo obriga a uma análise mais detalhada desta discussão contemporânea.

Na década de 1960, Pierre Bourdieu realizou diversas pesquisas sobre o 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”¹⁸. Bourdieu define o campo educacional como um misto de disputa de poderes, mas com posições já delimitadas pelo capital econômico e

¹⁷ ALTHUSSER, L. “Aparelhos ideológicos de Estado” RJ: edições Graal, 1998, 7ª ed.

¹⁸ Centrarei a discussão sobre Bourdieu em suas primeiras obras sobre educação, e até hoje as mais citadas: Bourdieu, Pierre & Passeron, J. C. (1964) *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. & (1970) *La reproduction*;

simbólico herdados, e tendendo sempre à estabilidade. Desta forma, Bourdieu denuncia a não legitimidade do discurso meritocrático, base da ideologia liberal-capitalista. *Les Héritiers*¹⁹ mostra como as posições acadêmicas estão intimamente relacionadas às origens sócio culturais 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 para a lógica social mais geral. Desta forma, e chegamos ao segundo ponto, a escola tem um papel reprodutor independente dos contextos históricos em que se construíram, tornando-se a instituição abstrata definida acima.

Em trabalhos posteriores, Bourdieu “atualizou” alguns destes conceitos, dando uma maior autonomia à lógica escolar. Em sua discussão sobre a correspondência entre diplomas e postos de trabalho, por exemplo, este autor admite que o diploma – a partir do momento 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.”²⁰ Por isso os empresários (na França, apesar do 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

éléments pour une théorie du système d'enseignement. Tenho ciência de que o autor reviu algumas das proposições destas obras em textos mais recentes, pretendo desenvolver este ponto na dissertação.

¹⁹ Bourdieu, Pierre & Passeron, J. C. (1964) *Les Héritiers : les étudiants et la culture*.

²⁰ Bourdieu, P e Boltanski, L. (1975) “O diploma e o cargo: relações entre os sistema de produção e o sistema de reprodução” IN: Bourdieu, P. (1998) *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani pg. 132.

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) e 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 a 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 a partir de 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. Por outro lado, 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.

Os outros dois outros autores que pretendo discutir — 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 definição precisa do que seja sistema escolar, tratando suas partes como instituições quase independentes. Este é o caso da discussão inicial de Jürgen Habermas sobre as universidades²¹.

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 a partir da ênfase num processo de crescimento da racionalidade instrumental, que culminaria no totalitarismo desta visão, destruindo as possibilidades de ação humana. Na *Dialética do*

²¹ Habermas, Jürgen. (1971) *Towards a rational society: student protest, science and politics*.

*Esclarecimento*²², 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 trazendo a barbárie massificadora — cujo maior exemplo seria o nazismo. Diretamente relacionado ao capitalismo, o esclarecimento se torna a ideologia intransponível deste regime. Nesta perspectiva, qualquer tipo de educação institucional contribui para este processo — é a *Halbbildung* (meia-educação ou educação superficial) de Adorno — ou introjeta o currículo oculto (conceito desenvolvido por Ivan Illich), ou ainda é um processo a que devemos nos opor com iniciativas como a “desescolarização” (conceito também desenvolvido por Illich).

Por outro lado, as críticas desses autores aos movimentos estudantis de 1968 — com exceção de Herbert Marcuse, que permaneceu nos EUA — podem ser analisadas como o medo de massificação da universidade, já alardeada por Max Weber. Além de Marcuse, Habermas parece dar mais importância a este espaço universitário, apesar das duras críticas ao movimento de 1968. As primeiras obras deste autor se dedicam a compreender as “funções” da universidade e dos movimentos estudantis — como formadores (ou deformadores) da cultura política de seus alunos. Este autor não compartilha o 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.

Habermas escreve abertamente sobre o significado político dos movimentos estudantis e do 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

[I believe in] 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

²² Adorno, T. & Horkheimer, M. (1972) *Dialectic of enlightenment*.

processes of students requires the very form of reflection that once was associated with philosophical consciousness²³.

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*²⁴ (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”:

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 forth²⁵.

Neste livro Habermas parece assumir a existência de um sistema educacional, sem muita clareza da inclusão ou não da universidade como parte deste sistema. Ao mesmo tempo, este sistema é cada vez menos transformador, já que 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 como uma opção por uma organização centrada na transmissão de conhecimento técnico, deixando de lado as outras funções apontadas acima. Assim 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.

Anthony Giddens, mais do que J. Habermas, dá relevância para a ação do indivíduo e enfatiza sua capacidade reflexiva sobre a realidade social. Na sua discussão sobre

²³ Habermas, Jürgen. (1971) *opus citi*. Pg. 8/9.

²⁴ Habermas, Jürgen. (1984) *The theory of Communicative Action*.

educação, Giddens se restringe, num primeiro momento, a um debate sobre a escola básica, utilizando o trabalho sobre cultura contra-educacional de Paul Willis — *Aprendendo a Ser Trabalhador*²⁶ — como ilustração empírica de sua proposta teórica. Ao tratar da escola como um exemplo do desencaixe/reencaixe entre tempo e espaço em *A Constituição da Sociedade* (1981)²⁷, 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 de um *container* de poder disciplinador — com horários estabelecidos, separação da escola de outros espaços, das salas entre si, e mesmo entre 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 que ser reflexivamente manejado.

Mas se Giddens costuma enfatizar a ação individual, no caso da educação a 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 sobre a 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 na qual os estudantes são meros recipientes passivos, mas como alguma coisa que opera com o envolvimento ativo dos atores envolvidos, gerando conseqüências não esperadas. Na interpretação de Giddens, os *lads* — piores alunos da escola — não aparecem como produtos de uma socialização deficiente, mas como atores conscientes de sua posição na sociedade, e cientes do funcionamento da instituição escolar, não de forma a definir as condições que os levaram a esta situação, mas críticos da falta de perspectiva de sua realidade sócio-econômica. 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.

²⁵ Habermas, J. (1984) *opus citi*. pg. 371-2.

²⁶ Willis, Paul. (1991) *Aprendendo a ser trabalhador — escola, resistência e reprodução social*.

²⁷ Giddens, Anthony. (1984) *The constitution of society : outline of the theory of structuration*.

Esta posição é reafirmada, e até enfatizada, em um livro posterior do autor. Giddens parece acreditar em uma tendência à reprodução passiva de valores via educação, utilizando o conceito de currículo oculto. Em *Conseqüências da Modernidade* (1990), 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.²⁸

Estranhamente Giddens não explora as conseqüências não esperadas do próprio sistema escolar, limitando-se às considerações de Willis, que termina um minucioso trabalho empírico com conclusões baseadas na filosofia althusseriana: “In order for the occupational division of labour to be maintained, the educational system has to ensure that individuals are allocated differentially to occupational positions”²⁹.

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 seja 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 esta discussão 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 7 e 14 anos, esta

²⁸ Giddens, Anthony. (1990) *Conseqüências da Modernidade*. Pg. 92.

²⁹ Giddens, Anthony. (1984) *opus citi*. Pg. 296.

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 pré-definida e coerente³⁰. Talvez por isso um dos poucos compêndios sobre *Teoria Social e Educação*³¹ escrito por dois sociólogos — Carlos Alberto Torres e Raymond Morrow — escolha exatamente a reprodução como conceito-chave na explicação das diferentes teorias sobre educação.

III – 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 macro-sociológica de sistemas educacionais. Sua definição deste sistema, apesar de simples, elimina a chance de considerar educação como um mecanismo reprodutor abstrato:

A nationwide and differentiated collection of institutions devoted to formal education, whose overall control and supervision is at least partly governmental, and whose component parts and processes are related to one another.³²

Em seu estudo empírico a autora compara a construção dos Sistemas Educacionais de quatro países europeus (Rússia, França, Inglaterra e Dinamarca). A partir destes casos, a

³⁰ Para saber mais sobre esta concepção de cultura coerente ver: Costa, Marcio. “Educação, cultura e Engenharia Social” (1994)

³¹ Torres, A. & Morrow, R. (1995) *Social Theory and Education*. Interessante lembrar que Torres é presidente do grupo de Sociologia de Educação da ISA (International Sociology Association), daí a importância deste livro no “campo” sociológico.

³² Archer, M. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. pg. 54.

autora discute a formação dos limites e operações destes sistemas educacionais nacionais, como eles se transformaram na ação dos agentes (principalmente na disputa entre grupos de status) e na 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 fôlego (quase 800 páginas), relacionando a formação destes sistemas educacionais estatais às teorias sociológicas mais gerais.

Nesta mesma tese, a autora critica abertamente a perspectiva do individualismo metodológico da nova Sociologia da Educação britânica³³ onde acredita-se que a partir das interações mais primárias seria possível "deduzir" o funcionamento dos sistemas educacionais. 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 esta união entre uma estrutura e a interação presente, que ao trabalhar sobre esta estrutura produz uma nova realidade, que por sua vez torna-se 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 por relações de poder por parte dos 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

³³ Termo utilizado para definir um conjunto de obras de Sociologia da Educação produzido em 1970, na Inglaterra. Estas obras tinham em comum a tentativa de incluir a fenomenologia na análise sociológica da educação. Entre estas obras destaco: Young, Michael F.D. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971)

voluntarismo puro: as atividades educacionais são das pessoas, mas a explicação destes desenvolvimento educacional não poderia ser explicado somente em termos individuais - as formas educacionais seriam produtos políticos de brigas de poder. Logo para entender o sistema educacional é preciso conhecer quem ganhou ou perdeu esta luta, e como e quanto (*how badly*) se perdeu ou ganhou.

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

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 in the structure. Thus successive cycles of structural conditioning – interaction - structural elaboration continue to unite ‘historical’ origins with current operations.³⁴

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

Quando se trata de uma 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 de Archer, ele não acredita nos ciclos morfogênicos, nem numa distinção analítica dual entre sistema cultural e interação sócio-cultural. Elias afirma que a Sociologia parsoniana, assim como muitas das teorias clássicas e individualista-metodológicas,

³⁴ Archer, Margaret. "Sociology of Educational Systems". opus citi, pg. 256-57.

reificam a distinção entre indivíduo e sociedade como duas coisas distintas (*pots and pans*). Esta lógica seria parte da opção por uma Sociologia de "estados" em oposição a teoria de "processos"³⁵ - esta última proposta por Elias. Definir a sociedade como processo, significa vê-la como algo dinâmico, que transforma-se na ação de seus agentes - daí a metáfora da Dança para explicar o conceito de Configuração (*figuration*), onde indivíduo e sociedade são indistinguíveis. Desta forma, não seria possível encontrar - nem mesmo analiticamente - momentos de estrutura estática, somente processos dinâmicos sem sentido ou conseqüências pré-determinadas. A partir de uma análise macro-histórica seria possível perceber sentidos gerais de processos - como o Processo Civilizador - título do mais conhecido livro deste autor.

A História se cria nesta interação dinâmica - por mais que alguns atores estejam em posições privilegiadas de poder (with a broader scope of influence - like kings, rulers and high official³⁶), - 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 relações³⁷.

Apesar das diferentes opções teóricas, reencontramos aqui a dinâmica proposta por Archer em sua descrição da formação dos sistemas educacionais: *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.*³⁸

³⁵ A noção de processo histórico é usada aqui na 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.

³⁶ Elias, N. (1978) *What is Sociology?* Pg. 12.

³⁷ Elias, N. (1990) [1939] *O Processo Civilizador*. Vol. 2. pg. 140.

³⁸ ARCHER, M. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. pg. 3.

IV – 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 perspectiva 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.³⁹

Na História da Educação um dos livros que se aproximam desta concepção de História é *Tempos de Capanema*⁴⁰ de Schwartzman, Bomeny e Costa. 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.⁴¹

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

³⁹ Reis, E.P. (1999) *Processos e Escolhas — estudos de sociologia política*. Pg. 184.

⁴⁰ Schwartzman, S., Bomeny, H. e Costa, V. (1984) *Tempos de Capanema*.

⁴¹ Schwartzman, S., Bomeny, H. e Costa, V. (1984) *opus citi*. Pg.30.

Se na década de 1920 no Brasil era possível pensar numa educação criadora de cidadania liberal, o Estado Novo decreta uma educação religiosa e seletiva. Por outro lado, é durante a década de 30 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 50/60, como o plano nacional de alfabetização. Este plano, baseado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, foi desmontado pelo Golpe de 1964, acusado assim de ser responsável pela destruição do projeto de conscientização política da população brasileira. Por outro lado, este mesmo governo militar investe 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). As configurações educacionais são assim 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 na 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 como “a área mais desafiante e resistente aos critérios de puro cálculo ou da racionalidade instrumental”.⁴²

A educação talvez seja assim 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

⁴² Bomeny, H. (1993) *Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional*. Pg 36.

estrutura? Norbert Elias aponta o processo histórico como resposta, processo este como pode ser apropriado e reutilizado pela sociologia em sua vocação engajada.

Logo redefinir sociologicamente educação como instituição histórica significa rediscutir 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.

Bibliografia

- Adorno, T. e Horkheimer, M. (1984) *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,
- Alexander, J. (1993) "The discourse of civil American society" IN: *Theory and Society*, vol. 22/2
 _____(1990). *Durkheimian Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
 _____(1987) *Twenty Lectures - Sociological Theory since World War II*. New York, Columbia University Press.
- Althusser, L. (1998) *Aparelhos ideológicos de Estado*. RJ: edições Graal, 7a ed.
- Arnone, R.; Altbach, P.; Kelly, G. (1992) *Emergent Issues in Education*. NY: SUNY press.
- Archer, M.(1988) *Culture and Agency: the place of culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University press.
 _____(1980) "The Sociology of Educational Systems". IN: Bottomore, T. Nowak , S; Sokolowska, M.
 (1982) *Sociology of the State of Art*. London and Beverly Hills: SAGE publications.
 _____(1979) *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Azevedo, F (1976) *A cultura brasileira*. SP: Melhoramentos; Brasília: INL. 5ª ed.
- Bomeny, H. (1999) "Fernando de Azevedo: Sociologia, Educação e Ciência Brasileira". IN: Boas, G. V. e Maio, M.C. orgs. (1999). *Ideais de Modernidade e Sociologia no Brasil: Ensaio sobre Luiz Aguiar Costa Pinto*. RS: Editora da Universidade.
 _____. (1993) "Novos Talentos, Vícios Antigos – os renovadores e a política educacional" IN: Estudos Históricos, RJ, vol. 6, no. 11, pg. 24-39.
- Bourdieu, P. (1998) *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. RJ: Vozes.
 Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
 _____. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture* . Paris : Éditions de Minuit.
- Costa, M. (1994) "Educação, Cultural e Engenharia Social" IN: GT de Sociologia de Educação Anped, 1994.
- Cunha, L.A. (1991) *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. RJ, Cortez.
 _____ (1985) *O Golpe na Educação*. RJ: Jorge Zahar.
- Durkheim, E. (1990) *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
 _____(1971) [1925] *Moral Education*. NY, London, Toronto, Sydney, Singapore: The Free Press.
 _____(1952) *Educação e Sociologia*. SP: Melhoramentos, Biblioteca de Educação.
- Elias, N. (1998) *On Civilization, power and knowledge* (eds. Stephen Mennel and Johan Goudsblom). Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Elias, N. (1990) [1939] *O processo civilizador*. Vols. I e II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1978) [1970] *What is Sociology?* NY: Columbia Press.
- Fernandes, F. (1960) *Ensaio de Sociologia geral e aplicada*. SP: Pioneira.
- Gerth, H. & Mills, C. W. (1946) *From Max Weber: essays in Sociology*
- Giddens, A. (1995) *Politics, Sociology and Social Theory*. California: Stanford University Press.
- _____. (1991) *Conseqüências da Modernidade*. SP: Unesp.
- _____. (1984) *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Berkeley : University of California Press.
- Habermas, J. (1989) *On Society and Politics - A reader*. ed. Steven Seidman. Boston, Beacon.
- _____. (1984) *The theory Of Communicative Action*. Boston : Beacon Press.
- _____. (1971) *Towards a rational society: student protest, science and politics*. London, Heinemann Educational.
- Illich, I. (1971) *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Marx, Karl (1996). *Later Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, R (1993) *The Sociological Tradition*. New Brunswick and London: Transaction, 3a ed.
- Parsons, T e Platt, G. (1973) *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, T.(1961) "The school as a social system: some of its functions in American Society". IN: *Education, Economy and Society: A reader in Sociology of Education*, ed. A. H. Halsey. New York: Free Press.
- _____. (1951) *The Social System*. New York: Free Press.
- Reis, E.P. (1999) *Processos e Escolhas — estudos de sociologia política*. RJ: Contracapa.
- Romanelli, O. (1978) *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. RJ: Vozes.
- Schwartzman, S., Bomeny, H. e Costa, V. (1984) *Tempos de Capanema*. RJ/SP: FGV/Paz e Terra.
- Silva, G. B. (1969) *Educação secundária: Perspectiva histórica e teoria* SP: Cia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1986) *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Orgs. VIANNA, A.& FRAIZ, P. RJ: FGV/CPDOC.
- _____. (1971) *Educação não é privilégio*. SP: Ed. Nacional.
- Torres, C. A e Morrow, R. A. (1995) *Social Theory and Education*. New York: State University of New York Press.
- Weber, M. (1992) *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. SP: Pioneira.
- _____. (1991) "A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais" [1904]. IN: *Sobre a teoria das Ciências Sociais*. SP: Editora Moraes.
- Willis, P. (1991) *Aprendendo a ser Trabalhador*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.