

**REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE  
PRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO:  
Primeiras Aproximações \***

Luiz Antonio Cunha\*\*

**RESUMO:** A despeito do notável desenvolvimento da pesquisa universitária no Brasil dos anos recentes, a educação é muito pouco valorizada como objeto de pesquisa e de especialização temática pelos sociólogos brasileiros. A situação já foi diferente, tendo sido a Sociologia da Educação campo fecundo de produção de conhecimento nos anos 1950 e 60. O artigo procura pôr o problema dessa desvalorização, de forma a tentar explicá-la a partir das condições sociais de produção imediatamente universitárias, ligadas à organização interna do ensino e da pesquisa, à “nova” divisão social do trabalho acadêmico resultante da Reforma Universitária de 1968 patrocinada pelo regime militar, que criou as Faculdades de Educação. No decorrer da explanação, o autor enfatiza, como problema correlato, o diletantismo docente.

**UNITERMOS:** educação, Sociologia da Educação, Universidade, reforma universitária, pesquisa acadêmica, diletantismo docente.

---

\* Texto apresentado no Seminário de Estudos sobre Sociologia da Educação, em homenagem à Profa. Dra. Aparecida Joly Gouveia, promovido pelos departamentos de Sociologia (FFLCH) e de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (Faculdade de Educação), da Universidade de São Paulo, e pelo Departamento de Metodologia do Ensino (Faculdade de Educação) da Universidade Estadual de Campinas, realizado na USP, em 21/3/91.

\*\* Sociólogo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

CUNHA, Luiz Antonio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, 4(1-2): 169-182, 1992.

Para essas primeiras aproximações ao tema, tomei como materiais as reflexões que já havia feito sobre a educação brasileira, especialmente sobre a universidade. E avancei o quanto pude para tentar compreender porque a educação é tão pouco valorizada como objeto pelos sociólogos brasileiros. Como se pode explicar que um problema tão grave como a escolarização da maioria da população, que ainda hoje, a menos de dez anos do fim do século, garante votos para demagogos e dá esperança para reformadores sociais de tantas tendências, não tenha sido erigido a primeira prioridade de pesquisa?

Refletir sobre esse tema no início dos anos 90 é tarefa difícil de se fazer sem uma boa dose de saudade. Como não reconhecer que já se fez mais Sociologia da Educação do que hoje, a despeito do enorme desenvolvimento da pesquisa universitária no Brasil, sobre os mais diversos temas?

Apesar de não ter vivido esse tempo, lamento não termos hoje a eficácia da inspiração de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP que, através do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais resultou numa importante produção no campo da Sociologia da Educação nos anos 50 e começo dos 60. Que pena não termos hoje nada que ocupe o lugar da revista *Educação e Ciências Sociais*, editada pelo CBPE, que teve publicados 21 números, de março de 1956 a dezembro de 1962.

Essa rede de centros de pesquisa e essa revista delimitavam bem um campo de produção da Sociologia da Educação, ainda que incipiente e desigual. Tudo isso foi demolido pelos governos militares, em tarefa facilitada pela deterioração interna dos órgãos oficiais de educação, acionada pela política expressa na LDB. O INEP foi transformado em uma agência de intermediação de recursos, sendo os centros desativados, tanto o brasileiro (no Rio de Janeiro) quanto os regionais (em Recife, Belo Horizonte, São Paulo e Rio Grande do Sul).

Como a reforma universitária de 1968 tinha como alvo principal a criação de uma universidade onde o ensino e a pesquisa estivessem indissociados, a expectativa era a de que a pesquisa desenvolvida na rede do INEP ressurgisse nas universidades, e até com mais força. No entanto, não foi isso o que aconteceu, por razões que advieram das condições políticas da implantação da reforma universitária: de suas diretrizes e de características internas ao próprio campo acadêmico.

As condições políticas de implantação da reforma não favoreceram a Sociologia da Educação. Tanto os sociólogos estiveram por muito anos sob generalizada suspeita quanto o exame mais crítico da educação esbarrava com alguma freqüência nos propósitos dos administradores, que pretendiam escamotear a curiosidade alheia, especialmente em se tratando de programas financiados ou assessorados pela USAID. Eu próprio vivi uma

situação em que pesquisa com resultados possivelmente desfavoráveis para os interesses imediatos de uma instituição de educação de adultos no Nordeste, em 1966/67, foi alvo de tentativa de dissimulação mediante acusação dos entrevistadores (a maioria estudantes de Ciências Sociais) como “comunistas”, à época mais do que mera classificação político-ideológica, uma condenação antecipada.

A orientação da reforma universitária também não foi favorável para com a produção acadêmica da Sociologia da Educação. Parece-me que a fragmentação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foi um elemento muito danoso para a produção da disciplina. Para explicar meu ponto de vista preciso fazer uma digressão.

Dois pontos definiam o princípio estrutural da universidade projetada pela reforma: o regime departamental e a faculdade de educação. Ademais de objetivos econômicos que não serão analisados aqui, a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental foi saudada como a criação de condições organizacionais para que a universidade se libertasse da mediocridade técnico-científica e do clientelismo acadêmico. No entanto, o que se viu foi que o regime departamental permitiu que uma e outro permanecessem vivos e até crescessem com as próprias universidades. É especialmente relevante a resistência que departamentos opuseram à institucionalização da pós-graduação, o que levou ao artifício de se organizarem programas de ensino e pesquisa supra-departamentais, assim como de centros ou núcleos à parte, como forma de contornar os efeitos frenadores que a mediocridade técnico-científica e o clientelismo acadêmico interpunham à pesquisa. Já a faculdade (centro ou departamento, conforme o caso) de educação, resultou da induzida fragmentação das faculdades de filosofia, ciências e letras das universidades: nesse sentido, o decreto 53/66, que abriu caminho para a reforma nas universidades federais, determinava que existisse uma unidade especializada na formação de professores para o ensino de 2º grau 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 na interação com outras seções (agora faculdades, escolas e institutos), em especial de Filosofia, de História, de Ciências Sociais, de Psicologia, de Comunicação, de Letras. Não foram poucas as faculdades de Educação que reforçaram essa segregação carregando consigo (ou criando) disciplinas próprias para o ensino das demais ciências sociais e humanas (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Economia, seguidas ou não do qualificativo “da educação”) e até da Biologia e da Matemática aplicada (estatística) para comporem seus currículos. Algumas chegaram a criar departamentos de Ciências Sociais aplicadas à educação, que ofereciam, até mesmo, Introdução à Sociologia como disciplina obrigatória para os alunos do curso de Pedagogia. Isso levou ao isolamento de professores e estudantes

por uma espécie de auto-suficiência acadêmica que determinou, ao lado de outros fatores, a não melhoria ou o rebaixamento da qualidade do ensino e da pesquisa na área educacional. Em conseqüência, pode-se constatar uma prática reativa de outras áreas (faculdades, escolas e institutos) no sentido de desenvolverem suas próprias assessorias e programas de ensino e de pesquisa em educação, até mesmo a nível pós-graduado, sem articulação com os da unidade formalmente destinada a promovê-los.

As dificuldades trazidas aos cursos de licenciatura pelo distanciamento acadêmico entre a faculdade (centro) de educação e os institutos e faculdades de conteúdo específico têm levado à proposta equivocada de que as universidades brasileiras criem sua própria versão dos *teachers' colleges*. Esta era, aliás, a idéia básica que orientou a concepção da primeira faculdade de educação, na Universidade de Brasília. Se executada, teríamos uma radical mudança de orientação das licenciaturas. Hoje (como desde os anos 30), os licenciandos e bacharelados nas ciências e nas letras estudam juntos, ingressando nas faculdades e nos institutos voltados para o cultivo de campos específicos. Os licenciandos vão à faculdade (centro) de educação buscar as disciplinas didático-pedagógicas para completarem seu currículo. No modelo norte-americano, os interessados em graduar-se em Física, Química, Matemática, História, Ciências Sociais, Psicologia, Letras, Geografia, etc., ingressam nas unidades respectivas. Já os candidatos ao magistério procuram as unidades especializadas em educação, e recorrem àquelas outras apenas para as disciplinas de conteúdo visadas.

Esse modelo, retomado para discussão em certas faculdades (centros) de educação, numa perspectiva hegemônica, procura justificar-se com argumentos que mostram o pequeno envolvimento dos licenciandos com os estudos didático-pedagógicos, ao lado da preocupação das faculdades e dos institutos especializados nos conteúdos específicos em formarem apenas pesquisadores e críticos, não professores propriamente.

Não creio que seja uma idéia de mau gosto identificar as faculdades privadas, que produzem licenciados, em geral de baixo nível, com o modelo do *teachers' college*. Bastaria examinar o que se passa nessas instituições para que o modelo fosse rejeitado para as condições brasileiras.

No meu entender, aquela proposta hegemônica da Pedagogia está assentada sobre um equívoco básico. Se é verdade que os licenciandos demonstram pouco interesse pelos estudos didático-pedagógicos, por que supor que eles teriam maior interesse se aumentasse a dose daquilo que rejeitam? Será que o que se quer é justamente evitar os estudantes mais questionadores, que refutam, ainda que anarquicamente, o baixo nível do ensino que nossas faculdades (centros) de educação oferecem? Não é raro encontrarmos nelas professores que não se contentam em ter a escola de 1<sup>o</sup> e de 2<sup>o</sup> graus (e até a pré-escola e a creche) como

objeto de seu trabalho, mas se identificam tanto com ele que reproduzem nas universidades o ambiente e até o trato com os estudantes como se eles fossem crianças pequenas.

É preciso chamar a atenção para os resultados previsíveis dessa reorientação, se sucedida. Pode-se afirmar com segurança que os mecanismos de *auto-seleção negativa* operariam com mais força ainda do que hoje, ou seja, os candidatos aos exames vestibulares que se julgarem menos preparados para a disputa é que se inscreveriam para as licenciaturas oferecidas pela faculdade (centro) de educação, adequando sua relativa auto-desvalorização com a objetiva desvalorização econômica e simbólica do magistério enquanto profissão. Os que se julgarem mais preparados, tentariam as escolas, os institutos ou as faculdades de conteúdo específico, visando o bacharelado. Juntando a *auto-seleção negativa* com a redução dos créditos de conteúdo, é possível prever que a deterioração da qualidade do corpo docente do ensino de 1ª e 2ª graus ocorreria a uma velocidade ainda maior do que a das últimas décadas.

Ora, o ensino básico já sofreu muito, em nosso país, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), que abriu caminho para o controle privado da escola pública. Sofreu muito, também com a lei 5.692/71 e seus desdobramentos, por força dos equívocos do currículo integrado, da profissionalização universal e compulsória, e do esquema comportamentado de formação dos profissionais da educação. Uma proposta equivocada como essa de separar a licenciatura do bacharelado agravaria ainda mais a situação do ensino básico, justamente naquilo que a universidade tem especial responsabilidade para com ele: a formação de professores.

No que diz respeito à antiga seção de Pedagogia, a institucionalização da pós-graduação compensou, até certo ponto, os efeitos negativos da reforma universitária da segunda metade dos anos 60, no que diz respeito à fragmentação das FFCL: impediu que fosse total o isolamento dessa seção diante das demais, agora separadas em diferentes unidades. Contribuiu, assim, para que a Pedagogia/Educação, agora faculdade (centro ou departamento) mantivesse algum contacto com a Sociologia, a História, a Ciência Política, a Psicologia e a Economia, pelos professores que incorporou, evitando o forte componente autárquico (para não dizer particularista) que caracteriza os cursos de Pedagogia e da parte didático-pedagógica das licenciaturas.

No entanto, o mestrado surgiu sob o signo da improvisação. Definido o objetivo de se criar um programa, passava-se a buscar os professores que tivessem titulação ou notório saber. Depois de escolhido corpo docente, definiam-se as disciplinas que cada um dos integrantes poderia lecionar, compondo-se o currículo. Os professores poderiam pertencer a áreas diferentes da universidade/instituição, já que sempre é possível justificar como “educacionais” quaisquer temas teóricos e/ou práticos, em sentido amplo: do teatro

à medicina, da administração ao sacerdócio, do treinamento profissional à militância sindical. Já que a tudo se atribuía uma dimensão educacional, nada restava como educação propriamente dita.

Assim, a diversidade do corpo docente foi, ao mesmo tempo, um elemento positivo e negativo para a nossa pós-graduação. Positivo, por compensar o isolamento institucional e acadêmico. Negativo, por resultar de um processo de composição inorgânica.

Se os professores tinham essa diversidade em sua formação e sua vinculação à universidade/instituição, os estudantes não eram diferentes. Muito pelo contrário. Como a educação era entendida em sentido muito amplo, como convinha até mesmo à auto-estima em expansão dos profissionais da área, admitiam-se como alunos no mestrado pessoas graduadas nas mais diferentes especialidades.

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 competirem nas respectivas áreas.

O resultado combinado desse tipo de heterogeneidade de estudantes e de professores foi que grande parte do ensino acabou se resumindo numa série de *introduções*, desenvolvidas ao nível das respectivas disciplinas de graduação.

Tal padrão de multiplicação ampliada do baixo nível foi incentivada pelas agências de fomento, nos anos 70, quando havia fartura de recursos para a pós-graduação. Mais importante do que a seriedade da busca de qualidade, ainda que demorasse um pouco, importava a demonstração de resultados rápidos, conforme as práticas ufanistas da era Médici-Geisel.

Mas, é preciso não generalizar essa afirmação.

Estou ciente de que houve programas de pós-graduação em educação que incorporaram professores qualificados em Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc., que não encontravam espaço nos departamentos especializados nas respectivas disciplinas. Uns retomaram suas carreiras em termos de ensino e da pesquisa, redefinindo práticas e temáticas. Outros, no entanto, deixaram de focalizar temas propriamente educacionais, nem foram para isso chamados pelos novos colegas. Estou ciente, também, de que a reclamação contra a heterogeneidade dos estudantes tem sido uma desculpa para professores que não conseguem trabalhar adequadamente, preferindo projetar nos docentes as razões de suas próprias dificuldades didáticas.

Esse baixo nível acadêmico, em termos de ensino e da pesquisa acabou sendo reforçado por uma vaga politização advinda da luta contra a ditadura militar.

A necessidade de resistir às ideologias difundidas pelos intelectuais da ditadura obrigaram a isso. Diziam elas que era preciso deixar as discussões sem fim nem fundamento

sobre os objetivos da educação, em proveito dos meios, dito de outra forma, era preciso deixar de teoria e passar à prática. O resultado foi a ênfase na administração e no planejamento educacional, ao lado da supervalorização da tecnologia educacional.

Em reação a essas ideologias, houve uma procura da Sociologia, em busca de argumentos que pudessem pôr em evidência a discussão dos objetivos educacionais subjacentes, avaliados em função dos destinatários, cuja situação social determinaria o efeito dos meios de ensino. Para tanto, foram evocadas teorias de autores brasileiros (como a teoria da dependência) e estrangeiros (como a dos aparelhos ideológicos de Estado e da violência simbólica).

Tais autores foram lidos e empregados quase sempre de maneira apressada e acrítica, já que seus intérpretes tinham pouca familiaridade com as questões teóricas e metodológicas que acarretavam.

Mesmo que essa digestão mal feita não propiciasse o aprofundamento do conhecimento dos mecanismos de discriminação da escola no Brasil, serviu para frear a ideologia da escola unificadora, a difusão da idéia de que a deficiente oferta de certos tipos de ensino seria o responsável pela distribuição desigual da renda, a esperança de que o bom funcionamento da escola seria resultado exclusivo ou mesmo preponderante da boa administração.

Por mais que compreendamos as razões e nos solidarizemos com os propósitos generosos, não podemos deixar de mencionar as imagens caricatas que resultaram dessa digestão mal feita.

A escola foi vista como se tivesse uma exagerada função de socialização antecipada, prefigurando tão exatamente a fábrica nas relações entre professores e alunos, que o conteúdo passou para segundo plano, quando não totalmente desconsiderado. A instrumentalização dos professores pelos grupos dominantes foi suposto tão eficaz que resultava ininteligível o discurso docente que tentava desvendar essa situação. O conteúdo da escola foi tão inteiramente associado à cultura da burguesia, que não se compreendia como os proletários passavam toda uma noite na fila para obterem vaga na escola pública que iria submeter seus filhos. A divisão do trabalho docente, especialmente nas habilitações do curso de Pedagogia foi tão identificada com a manufatura, que já não se distinguia o produtor de mais-valia dos profissionais que com ela eram pagos.

Tudo somado, esse padrão qualitativamente insatisfatório de desenvolvimento da pós-graduação em educação teve pelo menos o mérito de manter vivos temas que a Sociologia tem ignorado. No entanto, isso não justifica os efeitos negativos de uma incorporação tão rápida quanto imprecisa das teorias sociológicas. Sem a mediação dos sociólogos, essas teorias foram freqüentemente empregadas de modo leviano, onde valia

mais a intenção dos seus intérpretes do que as dos autores. Depois de usos e abusos, foram descartadas como trastes inúteis, como se tenta fazer, agora, com a difusão equivocada da categoria *teorias reprodutivistas*, na qual se junta a produção de autores tão distintos quanto Althusser, Bourdieu, Bowls e Baudelot.

Com isso, o campo educacional tornou-se fértil para a germinação e o crescimento de representações equivocadas que se expressam em linguagem parasociológica, e que têm sido eficazmente empregadas nas disputas que configuram esse campo. Vou indicar algumas dessas representações, as que me parecem mais importantes no momento atual.

A primeira delas é a identificação do professorado com a categoria inclusiva dos trabalhadores, quando não com o operariado.

Ora, a identificação do professorado com o operariado é mais metafórica do que real. Enquanto que os operários perderam o controle sobre sua prática produtiva, pela própria divisão social e técnica do trabalho no capitalismo, o mesmo não se deu com os professores, apesar da tentativa de certos autores em demonstrar que o taylorismo chegou para ambos da mesma forma e na mesma intensidade. De fato, os professores continuam tendo (para o bem e para o mal) uma importante fatia de controle sobre o seu trabalho, o que exigiria deles uma postura consciente e conseqüente a respeito dos efeitos nos alunos do ensino que ministram, coisa que o operário não pode fazer, ainda que o deseje.

A figura do patrão é outro elemento de identificação metafórica entre professores e operário. Enquanto o operário tem no patrão o comprador de sua força de trabalho e o apropriador da mais-valia por ele produzida, o professor da rede pública imputa ao Estado a mesma função, buscando encontrar uma autoridade fantasiada contra quem direcionar sua agressividade (no sentido psicológico do termo). No entanto, é justamente ao Estado que os operários (e outros trabalhadores) recorrem para a satisfação de suas demandas educacionais, o que seria impossível se fosse ele o apropriador de alguma “mais-valia pedagógica”.

Essas metáforas têm efeitos negativos na prática sindical e política, já que as paralisações das aulas desgastam mais os próprios professores do que a administração municipal ou estadual visada. Como os professores estão ideologicamente prisioneiros dessas metáforas, eles não conseguem encontrar outros caminhos para distinguir em suas pautas de reivindicações quais são as justas e quais as injustas, nem para encontrar formas de luta que não disponham a maioria da população contra seu movimento; nem mesmo para evitar o paradoxal reforço dos seus principais contendores.

Estudos sociológicos sobre o magistério como profissão, na linha da pesquisa municipal de Aparecida Joly Gouveia, poderiam contribuir para evitar esse tipo de idealização do professor como profissional e como protagonista político.

Mas, nós próprios - os sociólogos - devemos ser objeto de pesquisa de uma sociologia das profissões. Difícil tarefa essa, a de tocar no nervo sensível do corporativismo. Teríamos de examinar sem idéias preconcebidas as motivações, os mecanismos de pressão e os efeitos práticos da longa campanha pela regulamentação da profissão, bem como a recente desregulamentação. Teríamos de examinar, também, as motivações, os mecanismos de pressão e os possíveis efeitos práticos da inclusão da Sociologia como disciplina do currículo do ensino de 2º grau. Ela tem sido saudada como uma conquista da categoria. Conquista corporativa, sem dúvida. Quem perde com a entrada da Sociologia no currículo do 2º grau é coisa que não tenho visto os sociólogos dizerem. Mas, como foi que ela chegou aí?

Embora a parte central do currículo do ensino de 1º e 2º graus ainda não estivesse delineada, em âmbito nacional, cada estado entendeu que deveria apontar em sua Constituição (1989) disciplinas ou atividades. Não foi difícil perceber a preocupação com o atendimento de interesses de certos grupos profissionais e de fazer da escola ponto de partida para a solução de problemas muito variados: desde o meio ambiente até a profissionalização, com presença certa para a educação física e os desportos.

O Estado do Rio de Janeiro ficou obrigado a ministrar o ensino de Sociologia nas escolas públicas privadas de 2º grau e Minas Gerais, a fazê-lo nas escolas públicas desse grau. No Ceará, onde as previsões curriculares foram mais ambiciosas, as escolas públicas e privadas deveriam ministrar, obrigatoriamente, noções de: direitos humanos; defesa civil; regras de trânsito; efeito das drogas, do álcool e do tabaco; direito do consumidor; sexologia; ecologia; higiene e profilaxia sanitária; cultura cearense, abrangendo os aspectos históricos, geográficos, econômicos e sociológicos do estado e seus municípios; Sociologia; folclore; cooperativismo e associativismo. Em outros estados, a Sociologia entrou no currículo do 2º grau sem precisar de dispositivo constitucional, o que sugere que a eficácia dos grupos de pressão foi ainda maior do que nos casos mencionados acima.

Acertadas as contas com o corporativismo (o que já não é pouco), os sociólogos da educação não deveriam deixar de contribuir com a análise da ideologia do comunitarismo.

Nos anos 70, um novo termo foi ganhando espaço no vocabulário político e, especialmente, no educacional: *comunidade*. Dizia-se que a escola deveria estar voltada para a comunidade; que a gestão da escola deveria ser comunitária; que somente com a participação da comunidade seria possível uma escola democrática; que a escola comunitária é que seria a verdadeira escola pública.

Supunha-se que pelo simples fato de viverem na mesma localidade (um arraial interiorano, um bairro periférico de cidade grande ou uma favela, por exemplo), de terem problemas comuns (como abastecimento de água, esgotos, coleta de lixo, transporte, posse da terra) os seus moradores formariam comunidades. 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.

No que se refere propriamente à educação - não necessariamente à escola - a ideologia do comunitarismo é essencialmente *prejudicial* à construção da democracia e até mesmo da urbanidade, como mostrou Richard Sennett. A ênfase na comunidade local como agente de ação política, articulada com a crença muito difundida de que a aproximação entre as pessoas (o intimismo) é um bem moral, acaba por resultar naquilo que esse autor denominou de “as tiranias da intimidade”.

As tentativas de criação de “comunidades”, seja para o culto da mitologia 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 grande risco de cair em numa situação bem diferente da idealizada pela motivação inicial: a manutenção da “comunidade” como um fim em si mesmo. É a celebração do gueto.

O primeiro efeito prejudicial é a função de vigilância e de teste que a “comunidade” passa a exercer sobre seus membros, de modo a evitar as ações e os pensamentos divergentes, visando a reforçar a identidade comum. Dito de outro modo, é o sectarismo, a intolerância e a prática do expurgo em nome da defesa da “comunidade”.

O segundo efeito prejudicial da ideologia do comunitarismo na educação é a busca da homogeneidade, não se levando em conta que as pessoas só podem crescer através de processos que propiciem seu encontro com pessoas, coisas e situações desconhecidas, diferentes das que lhes são familiares. Nada mais anti-educativo (no sentido valorativo do termo) do que proteger as crianças e os jovens na “redoma comunitária”, que os dispensa de correr o risco de submeter suas crenças, seus valores, seus hábitos e até sua linguagem ao confronto dos estranhos, dos diferentes.

Por outro lado, não tem fundamento a crença dos anarquistas europeus dos século XIX, revivida no Brasil durante a luta contra a ditadura militar. Segundo essa crença, quanto menor o agrupamento humano maior a possibilidade de uma mudança de qualidade do poder, de modo que, no limite, ele perderia seu caráter de dominação para se tornar visível, contestável e destituível. Com efeito, do mesmo modo que um pai pode tyrannizar o filho, num pequeno grupo doméstico, o prefeito ou o mandão local de uma pequena cidade pode tyrannizar sua “comunidade”, mais facilmente do que numa metrópole, pois naquela, onde todos se conhecem, nem mesmo existe um espaço (geográfico e social) onde alguém possa se esconder ou passar desapercibido.

Neste sentido, vale destacar que a penetração dessa ideologia acaba ocorrendo nas mentes de quem procura estudar com objetividade a questão das “escolas comunitárias”, até mesmo quando rejeitam, manifestamente, a idéia da “comunidade” com a conotação aqui criticada. É o caso da não percepção de que o abandono do termo “favela”, de óbvia conotação negativa, em proveito de “comunidade”, de sutil conotação positiva, resulta mais da ação ideológica dos “assessores”, ou seja, dos intelectuais que “animam o trabalho comunitário”, com seus preconceitos pequeno-burgueses, temerosos de ofender o “povo pobre”, do que a uma alegada tomada de “consciência de classe” pelo (lumpen) proletariado residente nas áreas miseráveis das periferias urbanas.

A valorização idealizada da cultura da “comunidade” (e da “cultura popular”) leva os intelectuais que a promovem a incentivar as formas espontâneas de reação contra a exploração a que as classes trabalhadoras são submetidas. Mas, pouco ou nada além disso. O viés anti-intelectualista que esses intelectuais envergonhados de sua condição difundem impedem na prática que essas formas espontâneas de reação e as idéias ingênuas que as representam sejam refinadas, apuradas e sistematizadas, pelo confronto com as concepções científicas a respeito da sociedade e da história. Por razões históricas, essas concepções só puderam se desenvolver *fora do âmbito da “cultura popular”* e até mesmo fora do país (fora das “comunidades”, portanto), determinadas que foram pelo maior amadurecimento das lutas sociais (lutas de classe e outras) e das organizações que delas e para elas brotaram, tanto nos países capitalistas centrais quanto nos países socialistas.

Tal concepção de educação e de escola resulta de uma visão ingênua da teoria e da prática, pois identifica o concreto ao imediato e, em conseqüência, privilegia o conhecimento que nasce da participação em grupos primários, de relação face a face, em detrimento do conhecimento produzido de forma cada vez mais especializada na sociedade contemporânea, mas tão socialmente necessário quanto aquele.

Em suma, essas diferentes nuances de pensamento celebram (até mesmo em eruditas teses doutorais) a “comunidade”, o pequeno grupo, o saber empírico, a espontaneidade, a organização em função de reivindicações imediatas. De todo modo, independentemente das intenções, as tentativas de se aliviarem as necessidades mais urgentes da população em matéria de educação, acabam por diminuir a pressão sobre o Estado para que responda às demandas educacionais dessa população, a começar pelo direito à educação primária, de 1º grau, fundamental ou qualquer outro nome que se dê ao ensino destinado a todos.

Mais do que resultado de manifestações espontâneas, a transferência de responsabilidades educacionais escolares para as “comunidades” tem sido induzida pelo próprio Estado, de modo que elas passem a aceitar uma escola barateada (em termos, financeiros e pedagógicos), além de reforçar os padrões populistas que persistem fortes no Brasil.

O interesse do Estado no incentivo dessas iniciativas é duplo: I) cooptar as lideranças, fazendo-as intermediárias entre as demandas da população e as “realizações” do governo, intermediação essa muito útil para atenuar as pressões imediatas e para efeito eleitoral; e II) diminuir os gastos com os serviços públicos demandados pela população de baixa renda, que é chamada a entrar com parte dos recursos (principalmente a força de trabalho, mediante a valorização do “mutirão” e outras formas de auto ajuda) e a diminuir as expectativas de qualidade e amplitude dos serviços pretendidos, que devem ficar “no nível da comunidade”.

Enquanto essas representações ingressavam no campo educacional, o que houve com a Sociologia que teve reduzido o interesse pela educação?

Primeiramente, vale retomar a afirmação do princípio deste texto, a propósito da indução governamental (Anísio Teixeira na rede INEP) para as pesquisas em Sociologia da Educação. Por que será que essa indução é assim tão vital para os sociólogos a tomarem como objeto? Outros temas prescindem de indução governamental para terem nossa atenção: militares, sindicatos, partidos políticos, minorias, movimentos sociais, entre outros. Com efeito, são temas que adquiriram importância no meio acadêmico devido à sua relevância social. Mas, isso só foi possível porque os sociólogos os consideraram relevantes. Quanto à educação, não me resta dúvida da importância a ela conferida por toda a população. Seja vista como requisito para a obtenção de ocupação remunerada, seja como meio de fixar o homem à terra, seja como disciplinadora dos desviantes, seja como libertadora, a educação está posta como um dos mais graves “problemas nacionais” (no sentido que Florestan Fernandes deu a esse termo).

Por que será que os sociólogos - particularmente os universitários - a desprezam? Gostaria de oferecer à discussão uma hipótese para responder à questão.

Com a exceção dos pedagogos, os professores universitários - inclusive os sociólogos - não se vêem como educadores. Para eles somente o são os professores da faculdade (centro ou departamento) de educação. Quantas vezes não teremos ouvido o vocativo: “você, educadores...”?

A questão da identidade profissional dos educadores universitários, que não se entendem com tais, é um importante tema de pesquisa sociológica: como se ajustam (?) práticas cada vez mais formalizadas e pré-configuradas para a formação do lado, digamos, técnico do professor/pesquisador universitário (enquanto biólogo, psicólogo, engenheiro, filósofo, etc.) e as práticas informais e difusas para a formação do lado docente? Para um lado, a profissionalização cada vez mais sofisticada, para outro o diletantismo resistente e complacente.

O que ocorre é a improvisação, que permite a revelação do talento. Em mais de uma universidade, presenciei colegas meus dizerem, com sorrisos de aprovação geral, que não davam importância alguma à didática. No entanto, usavam uma didática, mesmo sem o saberem, com efeitos que desconheciam. Não posso deixar de me lembrar dos ideólogos que falam do fim da ideologia (ou, mais recentemente, da história e da luta de classes). De todo modo, *o diletantismo docente é o complemento da improvisação do corpo docente.*

Será que o diletantismo docente resulta da rejeição das disciplinas didático-pedagógicas conhecidas durante a licenciatura? Mas, como se produziria essa rejeição no caso dos profissionais que não as experimentaram nem tiveram contato com seus colegas dessa área, em universidades ainda muito compartimentadas?

Será que o diletantismo resulta da descrença para com a Pedagogia, identificada com as políticas educacionais que ainda não conseguiram levar em conta, no Brasil, ciclos das lavouras para a fixação dos períodos letivos? Nem o conhecimento disponível sobre o uso do espaço e os materiais de construção para a edificação dos prédios escolares? Nem as práticas produtivas para a dimensão profissionalizante dos currículos escolares? Nem as práticas da comunicação de massa, predominantemente visual, para as matérias de ensino escolar?

Longe de mim sugerir a licenciatura - a que aí está - como requisito para o magistério superior. Mas, será que não faz falta um aprendizado sistematizado sobre os procedimentos didáticos mais elementares, ainda que fosse a mera crítica dos casos horripilantes de que estão cheios os cursos superiores das melhores universidades?

\*\*\*

Para finalizar, gostaria de dizer que a mim parece existirem razões para um moderado otimismo quanto ao futuro da Sociologia da Educação em nosso país.

Embora os sociólogos tenham sido sovinas em tomar a educação como objeto, a demanda para isso é grande. Ainda que a sociologização da Pedagogia tenha levado a resultados insatisfatórios, os numerosos artigos, as teses e dissertações, bem como as idéias que se difundiram durante as duas últimas décadas fizeram do social uma presença constante no discurso acadêmico, sindical e governamental.

Tomar essa dimensão social e fazê-la combustível e motor do pensamento sociológico, é tarefa que somente a nós, sociólogos, pode caber. Se é difícil que aconteça uma indução governamental como a do INEP de Anísio Teixeira, por que não se pensar em iniciativas internas às universidades que possam surtir o mesmo efeito?

CUNHA, Luiz Antonio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, 4(1-2): 169-182, 1992.

Neste sentido, ousou sonhar.

E o faço imaginando que se criasse um programa de pós-graduação em Sociologia da Educação, destinado a graduados em Ciências Sociais, reunindo num mesmo espaço institucional (e por que não geográfico?) sociólogos, antropólogos e politólogos produtores com essa especialidade.

Esta celebração do termo do primeiro ciclo da fértil produção acadêmica de Aparecida Joly Gouveia, por que não transformá-la em idéia-força e início de iniciativas que levem a coisa desse tipo?

Se der certo, estarão sendo recriadas as condições sociais de produção da Sociologia da Educação, de modo a tirar proveito dos ganhos para a disciplina do aumento exponencial da interação entre os pesquisadores, de sua colaboração em projetos comuns e - por que não? - do confronto de suas idéias e práticas.

Mesmo que isso não esteja num horizonte visível, gostaria de terminar com o apelo para o estudo de um tema que espero ter destacado suficientemente em sua relevância e urgência: o diletantismo docente.

Recebido para publicação em junho/1992

CUNHA, Luiz Antonio. Considerations of the Social Conditions of Production of Sociology of Education. First Approaches. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, 4(1-2): 169-182, 1992.

ABSTRACT: Despite the remarkable development of academic research in Brazil in recent years, Brazilian sociologists have given little importance to education as a subject of research and thematic specialization. Formerly, the situation was different, when, in the fifties and sixties, Educational Sociology benefitted from production of knowledge. The article tries to broach the issue of this underrating, in the attempt to explain it from the social framework of direct university production, correlated to the internal organization of teaching and research, the "new" social division of academic work brought about by the University Reform of 1968 fostered by the military regime, which institute the Faculties of Education. As a related problem and throughout the explanation, the autor emphasizes diletantism in teaching.

UNITERMS: education, Sociology of Education, university, university reform, academic research, diletantism in teaching.