

A multiplicidade das novas abordagens sobre uma educação escolar emancipatória no âmbito da Sociologia da Educação

The multiplicity of new approaches to an emancipatory school education within the Sociology of Education

Rodrigo Lessa¹

Resumo

Este estudo tem por objetivo análise de algumas vertentes da produção sociológica sobre educação que se esboçou em países como Inglaterra, França e Estados Unidos. Partindo de diferentes perspectivas, autores como Michael Young, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michael Apple e Henry Giroux impulsionaram as reflexões deste campo ao enfrentarem questões as relações entre linguagem, ensino e conhecimento no processo educacional e a importância de uma concepção crítica e emancipatória da formação escolar, estabelecendo um novo parâmetro para as reflexões já esboçadas no âmbito da teoria sociológica clássica sobre a educação. Apesar da dificuldade na formulação de novas categorias gerada pelo recorte macrossociológico, esta produção teve a qualidade de fomentar criticamente discussões sobre a aplicabilidade das diversas matrizes da teoria social que inspiraram as reflexões sobre os processos educacionais a partir da segunda metade do século XX.

Palavras-chave: Sociologia da educação; teoria social contemporânea; emancipação.

Abstract

This study aims to analyze some aspects of sociological production on education that have been outlined in countries such as England, France and the United States. Starting from different perspectives, authors such as Michael Young, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michael Apple and Henry Giroux encouraged the reflections of this field when facing questions the relations between language, education and knowledge in the educational process and the importance of a critical and emancipatory conception of the education, establishing a new parameter for the reflections already outlined in the framework of classical sociological theory on education. Despite the difficulty in formulating new categories generated by the macro-sociological cut, this production had the quality to critically foster discussions about the applicability of the various matrices of social theory that inspired the reflections on educational processes from the second half of the twentieth century.

Keywords: Sociology of education. Contemporary social theory. Emancipation.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Membro do Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais - NUCLEAR, com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH da UFBA. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano. E-mail: rodrigo.ciso@gmail.com

Introdução

Como observa Maria Alice Nogueira (1990) em *A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/Início dos Anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução*, as décadas de 1950 e 1960 e o contexto do pós-guerra presenciaram a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa, como também a sua afirmação enquanto um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos. Neste período, os altos índices de crescimento econômico em nações como EUA, Inglaterra e França, a explosão demográfica e o subsequente crescimento da demanda pelo ensino – sobretudo como forma de inserção econômica da classe trabalhadora – trouxeram um novo momento de debate sobre o fenômeno da escolarização. A partir dali, a universalização do ensino primário, a ampliação dos aparelhos escolares e o papel da escola na redução das desigualdades sociais se tornariam um dos temas mais recorrentes entre os analistas da educação, suscitando não só um amplo movimento de contestação no âmbito da sociedade civil, mas também a retomada e a renovação de debates já desenvolvidos por autores como Émile Durkheim, Talcott Parsons, John Dewey e Karl Manheim sobre a complexidade das relações entre educação e sociedade.

Entre as abordagens que surgiram neste período, destacam-se, segundo Nogueira (1990), as pesquisas quantitativas ou *surveys* e as teorias da reprodução. O campo da “aritmética política”, título ao qual os grandes levantamentos estatísticos ficaram associados, polemizaram e abriram novas perspectivas sobre a relação entre desigualdade social e escola. Estudos como o chamado “Relatório Coleman”, originalmente publicado com o título *Equality of Education Opportunity* (COLEMAN, 1966), nos EUA, e as reveladoras pesquisas sobre o acesso ao *sexième* francês, chefiada por Henri Bastide e Alain Girard no âmbito do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED), na França, ajudaram a romper com a ideia de

inspiração humanista e funcionalista que apontava a escola como um instrumento seguro para realizar e diminuição das desigualdades sociais, sendo inclusive pouco eficientes os grandes investimentos feitos em seu funcionamento como ferramenta de promoção do bem-estar de camadas empobrecidas das sociedades em países desenvolvidos.

As teorias da reprodução, por outro lado, como analisa Christian Baudelot (2010) em *Todo Se sabe, Nada se Cambia*, deram origem a um campo particular de reflexões, sobretudo ao buscar explicações de caráter macroestrutural sobre as polêmicas levantadas pelos estudos estatísticos. A escola, em autores como Basil Bernstein, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Samuel Bowles e Herbert Gintis era vista não só como uma instituição que reproduzia as diferenças econômicas e culturais no âmbito da realidade social, mas também legitimava a sua existência. Era imperativo, portanto, não só questionar a plena aptidão desta instituição para promover a igualdade, como também buscar nos processos de reprodução do conhecimento escolar o caminho para refletir sobre a presença das desigualdades sociais no âmbito da escola.

Contudo, a partir das questões lançadas por este período extremamente rico para o campo da sociologia da educação, novas linhas de pesquisa e reflexão surgem no panorama mundial. Ao retomar os autores clássicos, as pesquisas quantitativas e os preceitos da teoria da reprodução, novas abordagens em sociologia da educação emergem, sobretudo a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, propondo revisões desta herança e a formulação de novos conceitos capazes de dar continuidade a algumas de suas observações. Como nota Clarissa Eckert Baeta Neves (2002) em *Estudos Sociológicos Sobre a Educação no Brasil*, a sociologia da educação acompanha a emergência de (a) debates sobre o currículo, a partir de uma perspectiva da sociologia do conhecimento, sobre (b) a formulação de uma teoria da resistência com base na teoria crítica, ou ainda (c) a tentativa de

dar mais ênfase à condição do ator individual nos processos educacionais emergem pontos importantes em algumas reflexões, além de outras discussões que tentam também dar prosseguimento aos estudos sobre os sistemas escolares.

Embora estas discussões não tenham ocorrido de maneira uniforme e não estejam também presente uniformemente em todas as linhas de análise, tentaremos situar alguns de seus desdobramentos trazendo para discussão importantes nomes desta produção. Não temos, certamente, a pretensão de esgotar o assunto ou classificar todo o campo da sociologia da educação no período posterior à sua constituição como campo de pesquisa. Todavia, a introdução dos seus campos acompanhada de uma reflexão mais aprofundada sobre alguns textos em particular pode nos ajudar a ter uma dimensão mais aprofundada sobre as algumas das abordagens que surgiram e influenciaram os temas relativos à sociologia da educação a partir da segunda metade do século XX.

A Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra

Como nota Clarissa Eckert Baeta Neves (2002), a sociologia britânica da educação dos anos de 1950-60 se interessou, sobretudo, pelos problemas relativos à desigualdade das oportunidades, dos obstáculos à mobilidade social, do desperdício dos talentos e dos determinantes sociais ou socioculturais da educabilidade. Com um quadro conceitual marcadamente funcionalista, a disciplina vai se expandir notavelmente a partir dos anos 1960, como parte importante dos programas de formação de professores, o que, no entanto, não a impedirá de sofrer duras críticas já no final desta década, mais precisamente por concentrar-se em demasiado na contabilização de efetivos, descrição de fluxos e no cálculo de rendimentos sem um quadro teórico mais rigoroso.

Ao lado de figuras como Anthony Green, Rachel Sharp, Michael Flude, John Ahier e Basil Bernstein, o autor Michael Young se torna um dos principais agentes desta postura crítica, dando forma ao grupo de autores e obras que mais tarde ficaria conhecido como a Nova Sociologia da Educação (NSE). Através de obras como *Knowledge and Control*, publicada em 1971, Young indica uma pluralidade de novas direções para a sociologia da educação britânica, apontando dentre outras coisas que as reflexões tradicionais do campo (a) não conseguiram analisar o caráter socialmente construído da educação escolar, (b) não consideraram a realidade dos processos e procedimentos propriamente escolares e os pressupostos intelectuais que lhes serviram de base e, por conseguinte, (c) assumiram uma concepção ingênua, pré-crítica e em certo sentido pré-sociológica dos saberes transmitidos pela escola (YOUNG, 1971).

Sob outro encaminhamento, a NSE mostra um sólido interesse pelos (a) processos efetivos que se desenvolvem nas escolas e nas salas de aula, que renderam a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores como profissionais do conhecimento, (b) pelos conteúdos de saberes incorporados nos programas e estruturas curriculares, contribuindo com uma sólida teoria do currículo, e, por fim, (c) pelas relações sociais que se estabelecem entre os atores sociais que dela fazem parte, abrindo todo um campo de estudo sobre o processo de interação pedagógica. Suas fontes de inspiração estão, dentre outras referências, no interacionismo simbólico norte-americano de Herbert Mead, pelo modo como o indivíduo figura como um ator social em comunicação com outros atores, e na fenomenologia de Alfred Shultz, que investe numa concepção de sujeito mais como ator do que como produto de uma estrutura, além da preferência metodológica por procedimentos descritivos e interpretativos que deixam de lado os grandes levantamentos estatísticos.

Michael Young e o Papel das Escolas

Como um dos principais expoentes desta nova abordagem, Young acreditava na possibilidade de renovar a sociologia da educação através da análise dos currículos e saberes por eles veiculados, procurando entender de que maneira a educação administra e faz circular estes saberes. Em *Para que servem as escolas?* uma das oportunidades em que realiza esta discussão, Young (2007) sinaliza que a questão do conhecimento e o papel das instituições de ensino na sua aquisição estavam sendo negligenciados no contexto das reflexões sobre a educação, tanto entre os que tomam decisões no campo político quanto entre os pesquisadores. Se entre os primeiros a ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais, que têm cada vez mais o apoio dos governos, entre os últimos, sobretudo os de concepção marxista, esta ênfase mascararia o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento, sendo que, por fim, nenhum dos dois lados buscaria analisar mais profundamente a relação entre a produção do conhecimento e o papel das escolas no mundo contemporâneo.

Contudo, como nota, não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devessem promover a aquisição pelo conhecimento. (YOUNG, 2007). Na verdade, entendendo o fenômeno escolar na modernidade, seria possível perceber mesmo uma ligação entre os desejos emancipatórios associados com a expansão da escolarização e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição de um conhecimento capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

É este ponto de vista que o leva a colocar como um dos principais objetivos da escola a transmissão do conhecimento, mas também a sua problematização. Segundo ele, dentro do debate educacional, alguns tipos de conhecimento são vistos como mais valiosos que outros, sendo as diferenças que surgem a partir desta distinção as responsáveis por separar o

conhecimento curricular ou escolar do não-escolar. Se tomarmos como ponto de partida a análise destas diferenças, veremos que existem dois tipos de conhecimento: o “conhecimento poderoso” e o “conhecimento dos poderosos”. Em oposição ao primeiro, que representa o pensamento daqueles que detêm o poder, o conhecimento poderoso reúne todo conhecimento que pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo para o sujeito. Nas sociedades modernas, este conhecimento poderoso é cada vez mais o conhecimento especializado e não o pensamento cotidiano ou senso comum. Este é o saber que melhor marca suas diferenças perante as informações e pressupostos que imperam no cotidiano, o que por sua vez termina promovendo importantes resultados no âmbito da educação escolar.

Este condicionante tem efeitos importantes sobre o cotidiano escolar, a notar pela relação entre professor e aluno. Na seleção de seus profissionais, as escolas acabam convocando professores com estas capacidades, o que nos leva também a contar com o objetivo de “transmitir conhecimento poderoso” não apenas no âmbito da escola, mas também nas relações entre as autoridades deste saber e os seus interlocutores. Por isso, é importante perceber que existem diferenças entre as relações entre os colegas e a que se dão entre professor e aluno, como também entre aquilo que o aluno deseja saber e aquilo que efetivamente será ensinado. Por um lado, a relação professor-aluno jamais poderá ser equiparada à relação aluno-aluno, pelas posições diferentes que estes ocupam no âmbito do principal papel a ser cumprido pela escola. De outro, diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais existentes, as escolhas do aluno jamais irão balisar a seleção do conhecimento a ser transmitido ou veiculado pela escola. Os alunos não têm no início de suas vidas intelectuais o saber necessário para promover e avaliar estas escolhas, atividade realizada pelos docentes segundo os critérios oferecidos por eles para a diferenciação diante dos conhecimentos

adquiridos pelos estudantes no âmbito do cotidiano.

Desse modo, as questões centrais sobre o currículo, na contemporaneidade, segundo Young (2007), devem envolver: (a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas, (b) o modo pelo qual este conhecimento difere do que é veiculado no cotidiano e no senso comum, (c) o modo como os conhecimentos especializados e o senso comum se relacionam entre si e, por último, (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. A diferenciação que o autor adota, portanto, leva em conta as diferenças entre o conhecimento escolar e conhecimentos do cotidiano, entre os domínios do conhecimento e suas relações, e, por último, entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento especializado.

Além disso, seria necessário levar em conta que tipo de “conhecimento poderoso” está sendo efetivamente transmitido. Segundo Young, existiria o “conhecimento dependente do contexto”, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos do cotidiano – podendo ser prático, reparando, por exemplo, um efeito mecânico ou elétrico, ou procedimental, quando aponta para um conjunto de regras gerais, que podem ser de segurança ou saúde –, e, em segundo, o conhecimento independente do contexto ou “teórico”, desenvolvido para fornecer generalizações e buscar uma universalidade do conhecimento. Este seria, mais propriamente, o conhecimento poderoso na sua conceituação. “Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.” (YOUNG, 2007, p. 1296).

Certamente, as escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar os alunos a adquirir o conhecimento poderoso: a efetividade desta transmissão depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Além disso, a instituição sofre diversas pressões

que buscam pautar seus conteúdos e formas de trabalho. Contudo, como observa Young (2007), o acesso ao conhecimento poderoso implica em uma relativa autonomia da escola e das autoridades para definir qual seria o conhecimento poderoso, com base nas análises e reflexões realizadas. Não haveria como transigir com todas as pressões, pois isso desautorizaria a escola e seus agentes de uma função para a qual eles se prepararam e estão mais capacitados a realizar. Se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social (e para o autor elas realmente precisam) seus agentes devem considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso obrigá-las a ir contra as demandas apresentadas pelos pais.

Linguagem e Educação em Basil Bernstein

Outro importante personagem no âmbito da Nova Sociologia da Educação e que também dialoga com o paradigma da reprodução cultural e a herança estruturalista nas ciências sociais é Basil Bernstein. Centrado na relação entre linguagem e educação, Bernstein constrói uma teoria sobre o processo de constituição dos conhecimentos escolares. Para ele, as teorias da reprodução cultural, inclusive a de Pierre Bourdieu, viam a educação como um transportador de relações externas à educação, sendo as relações de poder existentes na sociedade transportadas para dentro desta instituição e ensinada em seus espaços. Contudo, segundo ele, este tipo de concepção ganhou força por não colocar como objeto de investigação a constituição e o funcionamento da estrutura que permite que tais relações sejam transportadas pelos sistemas de ensino em seu interior. Deste modo, haveria a necessidade de uma teoria sobre a estrutura e a lógica do discurso pedagógico capaz de fornecer os meios pelos quais as relações externas de poder seriam transportadas por ele.

Isto nos leva precisamente ao modo como toda a investigação de Bernstein a respeito das formas

de classificação dos conhecimentos escolares está intimamente ligada à noção de código, um conceito chave em sua obra. Segundo o autor, o código compreende um princípio regulador que sustenta diversos sistemas de mensagens, especialmente o currículo, a pedagogia e a avaliação, que por sua vez constituem a estrutura e os processos de conhecimentos, transmissão e práticas escolares. (BERNSTEIN, 1971). Como observa Bernstein em *A pedagogização do conhecimento* (BERNSTEIN, 2003), enquanto o currículo define o que se considera conhecimento válido, a pedagogia define o que se considera transmissão válida de conhecimento, e a avaliação, por fim, se define por realização válida do conhecimento por parte do educando. A questão simbólica ou o elemento que envolve a noção de código aí é, neste sentido, a de que o funcionamento destes sistemas está intimamente ligado aos meios de classificação, estruturação e avaliação que mobilizam os conhecimentos presentes nos discursos que movimentam estes sistemas.

Este elemento pode ser percebido, por exemplo, quando ele analisa a maneira mítica com que escola lida com as hierarquias externas a ela e com questões como ordem social, justiça e conflito. Segundo ele, a escola desconecta as hierarquias de sucesso internas a ela das hierarquias oriundas das diferenças entre as classes sociais externas à instituição, substituindo-a por um discurso marcadamente mitológico que se constitui por dois pares de elementos. Em primeiro lugar, a produção de uma consciência nacional comum, ligada ao mito da sociedade como um organismo onde todas as atividades são importantes e equivalentes, e, em segundo, a fundação de uma lógica de estratificação distinta da estratificação social, supostamente marcada por critérios como desempenho e comportamento, ao lado da construção de uma identidade de interesses entre os grupos culturais presentes na instituição escolar.

Para compreender como estes mecanismos se inscrevem na dinâmica social das instituições escolares, Bernstein (2003) procura partir do modo como os conhecimentos e discursos educacionais

são organizados, construídos, postos em circulação, contextualizados e aprendidos ao longo do tempo, utilizando-se para isso de análises que procuram entender as esferas de poder e controle social criadas em torno das formas de classificação, estrutura e avaliação dos conhecimentos escolares. Para Bernstein, do ponto de vista teórico e do ponto de vista analítico, poder e controle são considerados elementos distintos, apesar de estarem mutuamente relacionados em diversos estudos empíricos. Como aponta, (a) o poder está relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições, enquanto (b) o controle social estabelece as formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias e estabelece a comunicação legítima para cada grupo de conhecimentos. Deste modo, é possível apreender que, por meio das relações de poder, reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias e grupos, como classe e gênero, assim como diferentes categorias de discursos e agentes no âmbito das práticas pedagógicas.

Através destes dois elementos, poder e controle, Bernstein termina construindo diversos instrumentos para a compreensão do processo de controle simbólico que regula diferentes modalidades do discurso pedagógico, basicamente através dos conceitos de classificação e enquadramento. No que diz respeito ao primeiro, Bernstein mostra que os termos em que se realizam, por exemplo, a classificação dos conhecimentos escolares, relacionando sujeitos, discursos e práticas, é possível perceber no isolamento ou no caráter relacional dos conhecimentos as formas de exercício de poder e controle que as instituições e sobretudo os currículos escolares carregam consigo no modo como são difundidos nos meios escolares, sendo estes distintos ao longo da história da instituição escolar. Isto pode ser percebido, por exemplo, através do conceito de “classificação” e no modo como o autor o emprega em *Class, code and control* (BERNSTEIN, 1971) para analisar as relações entre as categorias dos conhecimentos escolares,

apontem elas para sujeitos, discursos ou práticas. Enquanto nos currículos que trazem fronteiras bem nítidas entre as disciplinas as classificações são associadas a formas de classificação fortes, existindo aí um grande isolamento entre categorias de um determinado conhecimento, nos currículos “integrados” as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas, são fracas quando as identidades, discursos e vozes são menos especializados. Através desta conceituação, Bernstein nos mostra como, a partir dos conceitos de solidariedade orgânica e mecânica de Émile Durkheim, as sociedades menos desenvolvidas no que diz respeito à divisão social do trabalho apresentam conhecimentos de tipo “fraco” e currículos de perfil mais “integrado”, enquanto nas sociedades mais desenvolvidas o isolamento das disciplinas e os currículos com fronteiras mais claras são a tônica de sociedades mais desenvolvidas. Algo que evidencia como o sentido de um discurso só pode ser devidamente compreendido através das relações que mantém com outras categorias do grupo, sendo o seu isolamento ou não isolamento algo que guarda uma relação direta com os princípios relacionados à divisão do trabalho social.

Já o conceito de enquadramento chama a atenção para as comunicações que são legitimadas na prática pedagógica. O enquadramento refere-se ao controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas que podem ocorrer tanto entre pais e filhos, professores e alunos, assim como entre médico e paciente, sobretudo porque o conceito de prática pedagógica aplicado por ele transcende o próprio fenômeno escolar. Segundo a conceituação de Bernstein, quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica, o que ocorre geralmente nos tipos de práticas pedagógicas denominados visíveis, onde as regras do discurso instrucional e do discurso regulatório são explícitas. Já quando o enquadramento é fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação, situação geralmente presente quando as regras dos dois discursos (instrucional e

regulatório) são implícitas. Desse modo, enquanto o conceito de classificação aponta para as regras de reconhecimento dos discursos pelos indivíduos, o de enquadramento traz as regras de sua realização nos processos sociais.

Ao buscar o aprofundamento sobre os mecanismos por meio dos quais se dá o processo de transmissão dos conhecimentos no interior da escola que garantem estas formas de classificação e enquadramento das práticas educacionais, Bernstein também procura identificar os princípios subjacentes à pedagogização do conhecimento que tornam possível a comunicação pedagógica, o que faz mostrando de imediato que há uma clara diferença entre o dispositivos transmissor e aquilo que é transmitido nestes processos. Segundo ele, as regras do dispositivo linguístico, longe de ser ideologicamente neutras, revelam ênfases nos significados potenciais criados pelos grupos dominantes. De um lado, o dispositivo de transmissão, o transportador, é constituído por regras relativamente estáveis, enquanto o transmitido, a mensagem, se funda em regras de caráter contextual. (BERNSTEIN, 2003).

Deste modo, o conceito de dispositivo pedagógico do autor de *Class, code and control* (BERNSTEIN, 1971) aponta para o fato de que neste dispositivo existem regras internas que regulam a comunicação pedagógica e integram este dispositivo, fazendo com que a comunicação haja seletivamente em relação aos significados potenciais. A gramática deste discurso, por seu lado, é constituída por três tipos de regras: as redistributivas, que criam um campo especializado para a produção do discurso, com normas de acesso e controle especializadas; as regras de recontextualização, que criam efetivamente o discurso pedagógico através de um discurso de habilidade com relações íntimas com a ordem social; e por fim as regras avaliativas ou regulatórias, princípio dominante do discurso pedagógico que reflete um cunho moral capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas, produzindo a ordem do discurso instrucional.

A Sociologia da Educação na França

Na França, como nos informa Clarissa Eckert Baeta Neves (2002), a abordagem sociológica foi marcada, a partir dos anos 1960, por três grandes movimentos: (a) o do empenho no conhecimento do sistema escolar, (b) o da discussão teórica em torno da crise dos paradigmas das ciências sociais, e, por último (c) as novas tendências de pesquisa.

Neste período, a pressão demográfica e o prolongamento da escolaridade obrigatória haviam levado a importantes transformações quantitativas ao mundo escolar, repercutindo na formação de toda uma rede de coleta e análise de dados sobre o sistema educacional e sua relação com os sistemas produtivos. O tema dominante fora o da desigualdade de acesso à educação e seus efeitos sobre os processos de estratificação social, que sobre as matrizes ora marxistas, ora funcionalistas, ora estruturalistas, teve o mérito de colocar em evidência estas grandes linhas. Isto, contudo, não impediu as produções do período de apresentar uma certa rigidez nas teses em pauta.

O conhecimento macrosociológico da instituição escolar, nos anos seguintes, terminou apresentando um empobrecimento relativo diante das dificuldades para vencer esta rigidez com novas proposições. Todavia, sobretudo a partir da década de 1980, uma nova tendência de estudos reintroduz a escola no sistema mais complexo de determinações a partir de uma nova concepção de atualização que dá ênfase ao ator individual. Através de figuras como Raymond Boudon, Jean-Michel Berthelot, Phillippe Perrenoud e, sobretudo, o próprio Pierre Bourdieu, com a continuidade de seus estudos, as abordagens deixam de fixar quase que exclusivamente nas estruturas e passam a considerar os atores individuais no âmbito da escola como elementos ativos e centrais na sociologia de análise do campo educacional. Neste novo momento, o indivíduo torna-se de uma só vez objeto e sujeito de conhecimento, sobretudo na medida em que é ele

mesmo o ponto de partida para o desenvolvimento dos esquemas de interpretação da realidade.

Pierre Bourdieu e a Inserção do Indivíduo nas Estruturas Sociais

Nos anos 1960-70, Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, já havia produzido importantes reflexões sobre o tema da constituição diferenciada dos atores segundo a sua origem social e familiar e sobre a configuração desigual da escola, oportunidade na qual enfatizou o seu papel para a reprodução de desigualdades sociais. O caráter dissimulado da neutralidade dos conhecimentos escolares e o modo pelo qual os *habitus* de classe ajudavam a definir as condições de êxito dos estudantes foram nesta oportunidade debatidas com grande profundidade, o que ajudou o campo da sociologia da educação a considerar a influência dos *habitus* de classe e das estruturas de dominação como questões fundamentais para explicar os cotidianos escolares.

Contudo, como nos conta Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani (1998) em *Escritos de Educação*, há um conjunto de textos lançados por Bourdieu na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (ARSS) e em outros livros, como *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 1997) entre os anos de 1970-90 que oferecem um bom e exemplo sobre o modo como seu pensamento se desenvolveu após as grandes revelações das obras *Os Herdeiros* (BOURDIEU, 2013) e *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2008), lançadas nas décadas de 1960 e 1970, respectivamente. Nestas discussões, é possível notar um maior esforço de compreensão sobre ator individual e sobre o seu lugar na reprodução das condições sociais e relações de poder que envolvem o cotidiano educacional, complementando a discussão em caráter estrutural lançada pelas obras anteriores.

Isso pode ser percebido, primeiramente, no aprofundamento sobre o conceito de capital social,

utilizado pelo autor para explicitar o modo pelo qual as famílias se utilizam de um conjunto de relacionamentos para instrumentalizar o sucesso de seus protegidos na carreira estudantil. Como sinaliza Bourdieu (1998b) em *O capital social – notas provisórias*: “O capital social é o conjunto de recursos atuais potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interreconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.” (BOURDIEU, 1998b, p. 67). Dentro deste contexto, como também observa o autor, o volume de capital social que um agente individual pode possuir e mobilizar depende precisamente da extensão da rede de relações que este possa efetivamente acionar, ou do volume de capital nas formas econômica, cultural e simbólica dos indivíduos a quem ele se mantém ligado nesta rede durável.

Com isso, Bourdieu (1998b) está admitindo que o capital social não pode ser jamais completamente independente dos agentes que o mobilizam e o reproduzem no âmbito social, sobretudo pelo fato das trocas que o instituem exigirem o reconhecimento inter-relacional ou uma “homogeneidade objetiva” mínima de sua potencialidade para exercer um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade. A existência de uma rede de relações não é assim um dado natural ou mesmo social se isso significar independência estrutural em relação aos atores: ela depende do trabalho de instauração e manutenção que produz e reproduz relações duráveis e úteis, proporcionando com isso lucros materiais e simbólicos ao detentor deste capital.

Já em *Os Três Estados do Capital Cultural*, Bourdieu (1998c) retoma a noção de capital cultural, que é o que mais opera influência sobre o êxito escolar, possibilitando uma compreensão melhor sobre os modos pelos quais ele é transmitido aos

indivíduos e por eles reproduzido. O autor realiza esta tarefa a partir de um exercício de diferenciação do capital cultural, que pode aparecer em três formas. Primeiramente, no estado incorporado, quando o capital está ligado ao corpo e pressupõe uma incorporação, pelo indivíduo, de uma série de atributos intelectuais e comportamentais que são adquiridos através de um duradouro trabalho de formação ao qual ele é submetido. Em segundo, no estado objetivado, quando o capital cultural detém um certo número de propriedades que se definem em sua relação com o capital corporal em sua forma incorporada. Trata-se de um tipo de capital cultural que se apresenta na forma de bens culturais transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à sua propriedade jurídica. E, por fim, mais simples, o capital institucionalizado compreende mais precisamente objetivação do capital cultural sob a forma do diploma ou dos títulos.

Com este aprofundamento, Bourdieu sinaliza não apenas as condições de transmissão para cada tipo de capital, como também mostra o modo pelo qual cada um de seus tipos está mais ou menos atrelado ao corpo dos atores, analisando ainda quais são menos ou mais transmissíveis de acordo com sua configuração originária.

Por último, em *As contradições da Herança*, publicado originalmente no livro *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 1997), Bourdieu mostra como a maneira pela qual a escola assumiu uma responsabilidade muito especial de atestar o sucesso ou o fracasso na ordem das sucessões que gere as relações intrafamiliares pode nos levar a vivência muito específica do indivíduo em suas experiências com o *habitus* de duas de suas principais esferas de convivência – a família e a escola.

O autor começa a discussão observando que, na ordem das sucessões, a relação entre pais e filhos se define tanto a partir de uma necessidade destes últimos de negar a figura de seus genitores como também dos veredictos que as instituições de ensino fornecem a respeito deste processo. Por isso, se, de

um lado, a escola assume o papel de conferir um princípio de realidade sobre o modo como irão se dar as conclusões a respeito do modo pelo qual os filhos conseguem ou não dar continuidade ou vazão às projeções dos pais, a família se constitui como um universo gerador de tensões e contradições genéricas meio a este processo.

Assim, para Bourdieu, é fundamental de imediato notar que estas experiências sociais que cercam a ordem de sucessão promovem uma vivência de “dilaceramento do *habitus*” no indivíduo, levando-o a negociar constantemente a partir das pulsões interiores do seu desejo que, por sua vez, são socialmente condicionadas e se expressam segundo o conjunto de interdições, solicitações e ambivalências que experimenta em cada *habitus* e em cada campo. As estruturas mentais, neste sentido, não são o simples reflexo de estruturas sociais. Elas refletem a ambiguidade do *habitus* dilacerado e a necessidade do indivíduo de operar negociações que o permitam sobreviver diante das ambiguidades.

Como observa Bourdieu (1998a), o *habitus* mantém com o campo uma relação de solicitação mútua e a ilusão criada em torno dela é determinada do interior, a partir das pulsões que impelem o indivíduo a investir no objeto, e também do exterior, a partir de um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao investimento. A contradição que se impõe sobre a trajetória do “filho” exigirá uma negociação constante deste com as duas esferas e sua ambivalência e, conseqüentemente, o desdobramento de uma pluralidade de identidades necessária para que esta negociação aconteça frente as interdições e solicitações presentes no campo social.

Sociologia da Educação Norte-Americana

A partir da década de 1970, nos EUA, toma forma a chamada pedagogia crítica da educação, que tem como seus principais representantes Michael Apple e Henri Giroux. Apple traz à tona,

por meio dos estudos de Herbert Gintis e Samuel Bowles, a possibilidade de relacionar a reprodução da divisão social do trabalho com as relações entre a formação de classe, a dominação e a escolarização. Já Giroux terá uma relação mais crítica com este estruturalismo, desenvolvendo elementos de uma teoria da resistência e buscando sua relação com a teoria crítica, conciliando as teorias gramsciana e frankfurtiana no sentido de reconhecer afinidades entre a hegemonia e as questões da dominação, contando inclusive com Paulo Freire como uma das referências principais.

Os dois autores, contudo, constroem seus discursos a partir de uma perspectiva de autonomia relativa dos atores sociais, sobretudo ao sugerirem que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores, politizando o currículo e formando as novas gerações. O que exigiria, no entanto, que eles se desprendessem do discurso de escrita e alfabetização para poderem considerar de uma forma global a crescente marginalidade da esfera educativa, tornando-se verdadeiros agentes de socialização e reprodução cultural.

Pedagogia Crítica e Currículo Oculto na Obra de Henry Giroux

Henry Giroux tem, neste âmbito, uma importante contribuição. Em *Teoría y Resistencia en Educación* (GIROUX, 2004) o autor propõe o desenvolvimento de uma nova linguagem e um grupo de conceitos críticos da sociologia, da história e da psicologia para formar uma nova teoria da pedagogia radical. Através desta reformulação, ele acredita conduzir uma análise capaz de compreender o fator humano e a estrutura dentro da dinâmica de dominação que se apresenta como o elemento de mediação para as formas específicas que estas categorias tomam em circunstâncias históricas concretas. O que, em última instância, significaria resgatar o potencial crítico do discurso educativo radical e, simultaneamente, ampliar o conceito de político para incluir as práticas e instituições históricas e socioculturais que

constituem o âmbito da vida diária.

Tendo como base sobretudo as reflexões da Escola de Frankfurt e discussões sobre ideologia, racionalidade e cultura, Giroux busca então delimitar os caminhos que o levam à sua teoria crítica da educação.

Segundo Giroux (2004), a Escola de Frankfurt promove em textos como “Introdução À Controvérsia Sobre O Positivismo Na Sociologia Alemã”, de Theodor Adorno, a substituição da lógica de caráter estritamente logicista, previsível, verificável e transferível do Positivismo por um modo dialético de pensamento, capaz propor maior ênfase nas dimensões históricas, relacionais e normativas do questionamento e conhecimento social. A perspectiva radical de conhecimento ali proposta, neste sentido, nos oferece um conhecimento capaz de instruir os oprimidos acerca de sua situação de grupo, situando-os dentro de relações específicas de dominação e subordinação e oferecendo um conjunto de ideias de como ela pode ser melhor desenvolvida.

Para tanto, a compreensão dos processos sociais presentes no trabalho da Escola de Frankfurt traz algumas noções importantes em âmbito epistemológico, as quais não podem deixar de ser incorporadas pelo discurso de uma teoria da resistência na educação. No que diz respeito ao entendimento da história, primeiramente, Adorno, Horkheimer e Marcuse perceberam que ela não poderia mais ser vista como um padrão contínuo que se estende sob todos os imperativos das leis naturais da sociedade. A história, em suas reflexões, recebe um duplo sentido, devendo ser vista (a) a partir de sua de sua função social, mais exatamente ali onde expressa e legitima a sociedade existente, e, por outro, (b) em seu caráter utópico, a partir de seus planos, palavras, estrutura e estilo que contêm imagens efêmeras de uma sociedade diferente, em torno das quais é possível projetar práticas mais radicais e novas formas de compreensão. A teoria crítica da educação, neste sentido, dirige os educadores a um modo de análise capaz de revelar

a realidade como um fato existente e buscar uma conexão com a sociedade como ela poderia ser, sugerindo aos educadores e pesquisadores atuar com ênfase nas rupturas, descontinuidades e tensões que ela apresenta e sublinhar ali a intervenção humana.

Em segundo, sobretudo a partir das discussões sobre a racionalidade instrumental e a ideologia, os frankfurtianos também oferecem novos conceitos e categorias para analisar o papel que desempenham as escolas como agentes de reprodução cultural e social. Ao ilustrar a relação entre poder e cultura, a Escola de Frankfurt oferece uma perspectiva da forma como as ideologias dominantes se constituem e são mediadas através de formações sociais específicas, chamando por tanto a atenção para a relação particular com a base material da sociedade. O valor explicativo de tal relação se encontra mais precisamente em tornar problemático o conteúdo específico da cultura, sua relação com os grupos dominantes e subordinados, assim como a genesis socio-histórica do ethos, as práticas de culturas legítimas e seu papel na constituição de relações de dominação e resistência. O que, por exemplo, se reflete no exame das escolas como lugares culturais que constituem valores, histórias e práticas políticas conflitivas, sendo possível investigá-las tanto como uma expressão da organização mais ampla da sociedade como a maneira a partir da qual as subjetividades se constituem fora e dentro das escolas.

Para Giroux (2004), todavia, a Escola de Frankfurt também apresentaria paradoxos em suas análises que precisam ser levados em conta. De imediato, a ênfase em uma opressora e unilateral cultura de massas conviveria com a dificuldade de se posicionar de maneira crítica em relação a ela. Dentro desta aparente contradição, como nota o autor, se faz imperativo desenvolver as noções dialéticas de poder e resistência, posições que distinguem determinações culturais e ideológicas mais amplas, embora devamos reconhecer que os seres humanos nunca são o simples reflexo de tais determinações.

É aqui que entra mais particularmente a sua proposta de debate sobre o currículo. Os debates acerca do currículo ou, mais precisamente, a respeito do chamado “currículo oculto” são importantes neste âmbito, mas não apenas por que assinalam aspectos da vida escolar que vinculam as escolas com a sociedade. Na verdade, eles expressam melhor a necessidade de se gerar um novo conjunto de categorias nas quais se possa analisar a função e os mecanismos da escolarização, tendendo a abrigar um discurso mais crítico que deverá estar mais atendo à forma da teoria crítica e social desenvolvida pelos frankfurtianos.

Segundo Giroux (2004), o “currículo oculto” consiste naquelas normas, crenças e valores não declarados, implantados e transmitidos aos alunos por meio de regras subjacentes que estruturam as rotinas e as relações sociais, tanto na escola de um modo geral quanto na vida em sala de aula. Trata-se, neste sentido, de um conteúdo que não é novidade no campo da sociologia da educação, tendo sido objeto de discussão a partir de uma perspectiva tradicional, a partir de Émile Durkheim e Talcott Parsons, liberal, na qual Michael Young seria seu principal expoente, e radical, na qual o próprio Giroux se insere, ao lado de autores como Samuel Bowles, Herbert Gintis e Micheal Apple.

Estas análises, como nota o autor, ofereceram valiosas contribuições, como a separação entre um currículo aberto e formal e outro oculto e informal, por parte da tendência tradicional, a análise dos processos de significação entre os principais agentes do sistema escolar, na linha liberal e a relação entre os processos de trabalho e a ideologia veiculada na escola, contribuição da perspectiva radical. Contudo, é importante perceber também que, para Giroux, elas terminaram estando bastante distantes de se firmarem como verdadeiramente dialéticas, elaborando conceitos, ideias e categorias capazes de oferecer instrumentos compreensivos eficientes no exame da entre escolaridade e capitalismo, ou de oferecer os elementos teóricos necessários para desenvolver um modo de pedagogia mais crítica.

Por isso, o autor apresenta algumas formulações que procuram traçar os caminhos de uma abordagem do currículo a partir de uma pedagogia crítica com perfil marcadamente dialético. A mais importante delas, por sua vez, parte do pressuposto de que as escolas devem ser percebidas ao mesmo tempo como centros de dominação e contestação. Para Giroux, como a dominação nunca é total nesta perspectiva do currículo oculto, o poder, dentro deste contexto, não é um fenômeno estático, mas sim algo que trabalha sobre e através das experiências vividas, sendo ele parte de uma forma de produção inscrita no discurso e nas capacidades que as pessoas usam para dar um sentido ao mundo. Por isso, adaptando a reflexão realizada por Theodor Adorno (2009) propôs em sua *Dialética Negativa*, para Giroux (2004), uma postura realmente crítica por parte dos agentes da educação nas escolas exigiria o completo questionamento de tudo que existe, uma interrogação firme sobre todas as verdades recebidas e práticas sociais que não se debatem nas escolas porque estão envoltas em um discurso de objetividade e neutralidade. Dito isso, seria possível construir uma reflexão realmente crítica da ideologia presente na escola, tanto seu momento positivo quanto negativo. A partir desta postura, se buscaria unir as experiências sociais com o desenvolvimento de modos de crítica que possam questioná-las e apontar tanto suas forças quanto suas debilidades, revelando tanto o aspecto crítico quanto o utópico que Giroux acredita ser tão importante na compreensão e na prática de construção de uma escola emancipadora.

Michael Apple e a Ótica da Análise Racional

Mais um personagem importante em meio às novas análises marxistas no âmbito da educação que surgiram nos EUA, Michael Apple também traz uma perspectiva bastante crítica em relação aos sistemas de dominação que as escolas reproduzem. Através de uma revisão de conceitos como ideologia, senso comum e hegemonia, que perpassam a tradição do materialismo histórico, Apple cria uma concepção

teórica de sociologia da educação voltada para o desvelamento do modo como os mecanismos de poder se capilarizam sobre os discursos e conhecimentos veiculados nas escolas, sobretudo mostrando como a sua inserção no cotidiano dos agentes com ela envolvidos é fundamental para a reprodução das hierarquias e das assimétricas relações de poder na sociedade capitalista.

Um dos termos que melhor caracteriza a obra e as discussões de Michael Apple sobre a educação como fenômeno social é o de “análise relacional” ou situacional. Em obras como *Políticas Culturais e Educação* (APPLE, 1999), *Ideologia e Currículo* (APPLE, 2006) e *Educação e Poder* (APPLE, 2001), Apple propõe a estratégia relacional como um meio de situar a educação em seu contexto social e, sobretudo, investigá-la em relação com as múltiplas dinâmicas políticas, econômicas e sociais como um todo que marcam a vida em sociedade. O que pode envolver, por exemplo, a problematização de uma prioridade de investimento estatal em grandes plantações de batata em detrimento de escolas para uma cidade de um país asiático, motivada pela curiosidade a respeito do *outdoor* da grande rede de *fast food* *Mac Donald's* expressada no texto de *Consumindo o Outro*. Segundo Apple (2017), discursos de conteúdo étnico discriminatório, como o que, segundo o autor, motivou o desprestígio das escolas diante do Estado na Ásia, como também os que realizam distinções de gênero e classe têm um importante papel sobre o modo como os conhecimentos dos currículos escolares serão organizados e as formas de ver o mundo propostas por eles serão incorporados pelos agentes envolvidos com eles nas escolas.

Daí, portanto, que uma de suas principais tensões com a teoria educacional sobre o currículo tenha sido a de abandonar o enfoque preocupado apenas em “transmitir conhecimentos” ou criar comportamentos de ajustamento nos grupos sociais para se dedicar sobretudo a “o que?” e “para quem?” estes conhecimentos vinham sendo veiculados. Ou seja: tratava-se de problematizar o

aspecto político dos conhecimentos e romper com uma visão dominante de currículo que as concebia como dadas ou portadoras de noções puramente “racionais” ou inteiramente “verdadeiras” por si mesmas. (GANDIN, 2010).

Para responder a estas perguntas, o autor incorpora conceitos do marxismo como ideologia e hegemonia, mas não sem propor reformulações e envolvê-los com novas ideias para instrumentalizar a mediação entre as dinâmicas sociais e o funcionamento das escolas, sobretudo através de um destaque para a dimensão da cultura nas relações sociais. Neste sentido, em primeiro lugar, Apple procura se afastar da forma isolada com que a noção de ideologia era trabalhada por autores como Louis Althusser (1983), que compreendia a escola, sobretudo, como uma instância reprodutora desta ideologia presente na superestrutura da sociedade capitalista. Para Apple, a ideologia deve ser compreendida como pensamento da classe dominante, como apontou Marx, mas não sem se tornar parte da cultura vivida, encharcada de senso comum, capilarizada sobre o pensamento espontâneo na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, as ideias do senso comum não existem como mero adereço ou estão aí colocadas de maneira ideológica simplesmente por reproduzirem os conteúdos das instituições sociais dominantes: elas existem como tal como fazem sentido para as pessoas, preenchem de explicações e ideias a sua forma de entender e lidar com o mundo, o que inclui as visões de classe, raça e gênero que orientam as suas relações. Daí, portanto a ideia de Apple de que nós não deveríamos focar tanto nos elementos de falsa consciência para compreender o papel da ideologia nas escolas, mas sim no que elas têm de “verdadeiro”, no modo pelo qual elas ajudam a definir situações reais nas quais os indivíduos estão inseridos, seja de que forma for. (APPLE, 2001).

O autor, contudo, não deixa de investigar a dinâmica de manutenção e transformação destas concepções ideológicas do senso comum, utilizando-se para isso da noção de hegemonia em

Gramsci. Como vemos em *Ideologia e Currículo* (APPLE, 2006), o senso comum é formado por visões hegemônicas da ideologia sobre fenômenos como as relações étnicas e de gênero, pois a classe dominante é capaz de apresentar sua visão de mundo como a forma “natural” de entender e operar a sociedade. Através da noção de saturação, por exemplo, ele mostra que um conjunto de visões se inscreve melhor sobre o senso comum quando as crenças e formas que as compõem reforçam-se umas às outras, produzindo o efeito de uma realidade única. Esta é, para Apple, o modo como a hegemonia se instaura na realidade social, conectando o discurso do bloco hegemônico na oportunidade à vida prática, permeando não apenas o senso comum, mas também o bom senso para se articular como uma visão de mundo dominante em um determinado bloco histórico.

Como podemos observar ainda em *Ideologia e Currículo* (APPLE, 2006), as disciplinas escolares se consolidaram de forma a apagar um processo central na história de sua constituição: a “tradição seletiva”. Usando este conceito a partir de Raymond Willianas, Apple demonstra como o conhecimento escolar é na verdade uma seleção dentre uma inúmera variedade de conhecimentos produzidos por diferentes culturas em diferentes períodos históricos, sendo o currículo oculto não apenas um fenômeno presente na geração de comportamentos, mas também na reprodução não questionada de conhecimentos escolares declarados como universalmente válidos e neutros. Como “conhecimento oficial”, portanto, o conhecimento transmitido nas escolas é na verdade um recorte no qual ocorre a eliminação dos elementos de conflito presentes no processo educacional e, além disso, no qual se desenvolve o papel da escolarização como produtora de relações de dominação em suas múltiplas dinâmicas, mantendo a sociedade capitalista e suas múltiplas esferas de opressão funcionando.

Por fim, Michael Apple também traz em sua obra um traço propositivo, voltado para a organização de

uma luta contra-hegemônica contra estas formas de dominação e estes conhecimentos transmitidos pelas escolas sob a forma de um currículo oculto. Segundo ele, os profissionais e agentes envolvidos com a educação devem em primeiro lugar compreender as tradições políticas que constituem o imaginário de uma nação operam, mantendo alianças com as forças da ordem e os conteúdos ideológicos do bloco dominante e nesta medida forjar ferramentas teóricas para analisar as particularidades destas relações em diferentes grupos hegemônicos e contra-hegemônicos. Dessa forma, torna-se possível a estratégia de forçar e evidenciar as contradições da ideologia dominante de modo a dar visibilidade às práticas transformadoras construídas por professores e professoras em situações concretas, em sua luta diária, garantindo a oportunidade para que as visões igualitárias, não tecnicistas e contra-hegemônicas ocupem os currículos e a troca de conhecimentos nos ambientes escolares. (GANDIN, 2010).

Considerações Finais

As novas abordagens em sociologia da educação que surgem na Inglaterra, na França, nos EUA e em outros países têm por característica comum a criação de novos conceitos, linguagens e propostas capazes de realizar uma mediação das tradições e linhas teóricas da sociologia com as particularidades dos sistemas escolares. As matrizes funcionalista, estruturalista, interacionista, culturalista e marxista que foram aplicadas à educação trouxeram importantes contribuições, todavia, quando aplicadas para a compreensão de fenômenos como o currículo, a relação professor-aluno e a interação entre os agentes escolares, elas demonstram um caráter geral ou macrossociológico que dificulta a formulação de novas categorias.

A importância das novas abordagens da sociologia da educação está justamente em fomentar criticamente discussões a respeito da aplicabilidade destas teorias, buscando novas combinações entre elas que possibilitem a superação de alguns

paradoxos importantes que elas vivenciam de maneira isolada. Na medida em que aumenta esta gama de teorias e abordagens que problematiza a educação como um processo eminentemente social, estas novas categorias tendem a enriquecer o campo de contato entre os novos fenômenos e as matrizes teóricas atualmente existentes, possibilitando não apenas novos estudos empíricos como revisões que demonstram a necessidade de atualização em seus preceitos fundamentais.

Referências

- ADORNO, T. *A dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto: Ed. Porto, 2001.
- _____. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- _____. *Políticas culturais e educação*. Lisboa: Porto, 1999.
- APPLE, M. W. *Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas*. Disponível em: <<http://adolescencia2012.pbworks.com/w/file/attach/60719443/apple.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- BAUDELLOT, C. Todo se sabe, y nada cambia. Las dinámicas de clase contra el conocimiento. In: BAUDELLOT, C.; FRIGERIO, G.; DIKER, G. (Org.). *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: Estante, 2010.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov., 2003.
- BERNSTEIN, B. *Class, code and control*. Londres: Routledge & K. Paul, 1971.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *La distinción: critérios e bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana, 1998a.
- _____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- _____. *Os herdeiros*. São Carlos: Ed. da UFSC, 2013.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLEMAN, J. *Equality of education opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- GANDIN, L. A. M. Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. *Revista Educação*, São Paulo, n. 4, p. 23-49, 2010.
- GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno, 2004.
- NEVES, C. E. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002*. São Paulo: Sumaré, 2002. v. 4. p. 352-437.
- NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, 1990.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- YOUNG, M. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Recebido em: 09 nov. 2017
Aceito em: 09 jan. 2018

