

A EDUCAÇÃO NA SOCIOLOGIA: UM OBJETO REJEITADO? ¹

Luiz Antônio Cunha

Para um observador atento do campo educacional no Brasil uma conclusão se impõe: a intensa e generalizada sociologização do discurso pedagógico e sindical, sem que os sociólogos brasileiros tivessem dado uma contribuição importante para isso. Aliás, se o mesmo observador focalizar o campo acadêmico (universidades e institutos de pesquisa) não deixará de indagar por que a educação é tão pouco valorizada como objeto pelos sociólogos deste país. 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 século, garante votos para demagogos e dá esperança para reformadores sociais de tantas tendências, não tenha sido erigido à primeira prioridade de pesquisa?

Refletir sobre essa questão 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?

De fato, nada temos que se compare à inspiração de um Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP — que, através do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais criou condições para uma importante produção sociológica sobre a educação, nos anos 50 e começo dos 60. Hoje nada mais temos 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 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 primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). 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).

Assim, uma primeira conclusão se impõe: a de que é a economia do campo acadêmico que determina o interesse deste pela educação, mais do que os "problemas sociais". Estes, *externos* ao campo, não são suficientes para acionar uma demanda efetiva, e são evocados para legitimar escolhas já realizadas por critérios *internos*.

Como a reforma universitária de 1968 tinha por alvo principal a criação de uma universidade na qual o ensino e a pesquisa estivessem indissociados, a expectativa era 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 muitos anos sob generalizada suspeita da polícia política, quanto o exame mais crítico da educação esbarrava com alguma frequência nos propósitos dos administradores,

¹ Texto baseado na apresentação feita no seminário sobre Sociologia e Sociedade, realizado no Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, em 21/03/91 e no Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, durante o XV Encontro Anual da ANPOCS, de 15 a 18 de outubro de 1991, em Caxambu, MG.

que pretendiam escamotear a curiosidade alheia, especialmente em se tratando de programas financiados ou assessorados pela USAID. Eu mesmo vivi uma situação em que pesquisa com resultados possivelmente desfavoráveis para os interesses imediatos de uma instituição de educação de adultos no Nordeste, em 1966/1967, foi alvo de tentativa de dissimulação mediante acusação dos entrevistadores (a maioria estudantes de ciências sociais) de "comunistas", à época mais do que mera classificação político-ideológica, uma condenação antecipada.

A orientação da reforma universitária também não foi conveniente 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 o regime departamental permitiu que ambos 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 organizar programas de ensino e pesquisa supra-departamentais, assim como 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, qualquer que fosse a estrutura da universidade.

A segregação institucional da seção de pedagogia da FFCL, por muitas vistas como uma valorização, resultou, a meu ver, em perda dos feitos positivos advindos da interação atual ou potencial com outras seções (agora faculdades, escolas e institutos) em especial de filosofia, de história, ciências sociais, de psicologia, de comunicação, de letras.

Um tema que mereceria especial atenção é a produção da USP em sociologia da educação, começando com Fernando de Azevedo e sua *Sociologia educacional* (1940). Esse pioneiro da educação nova, sociólogo dileitante, catedrático dessa disciplina na FFCL da USP, soube escolher como assistentes jovens intelectuais promissores como Florestan Fernandes que, por sua vez, teve também os seus, destacados produtores sobre questões educacionais, ainda que precocemente falecidos — Marialice Foracchi e Luiz Pereira. Seguindo outra vertente institucional e teórico-metodológica, Aparecida Joly Gouveia parece representar o termo de uma força que teve seu ponto de aplicação na FFCL daquela universidade, desenvolvendo-se nas cátedras de sociologia e interagindo com a seção de pedagogia. Que papel esse interesse dos sociólogos da USP pelas questões educacionais teve na Campanha de Defesa da Escola Pública, por ocasião da tramitação no Congresso Nacional do projeto da primeira LDB, é tema ainda inexplorado.

Infelizmente, o mesmo não pode ser dito de outras universidades. Além de não terem desenvolvido estudos sociológicos sobre a educação como objeto, mutilaram a disciplina na "partilha" da FFCL. Assim, não foram poucas as Faculdades de Educação que, para comporem seus currículos, 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). 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 educacional². Em consequência, em certas universidades houve 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 em 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*. Essa era, aliás, a idéia 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 às primeiras apenas para cursarem 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 e não propriamente professores. Ao fim de três ou quatro anos de aulas que só valorizam a pesquisa, os estudantes estariam irremediavelmente perdidos para o ensino.

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 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? Como ignorar a existência delas de professores que não se contentam em ter a escola de 1º e 2º - 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, sintonizando seu sentimento de auto-desvalorização com a objetiva desvalorização econômica e simbólica do magistério como profissão. Os que se julgassem 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 resultante do crescimento da carga didático-pedagógica, é possível prever que a deterioração da qualidade do corpo docente do ensino de 1º e 2º graus ocorreria

² Houve instituições nas quais esse efeito foi atenuado pela "importação" de sociólogos, bem como de outros cientistas sociais, psicólogos e filósofos. No entanto, a mim parece que o saldo foi bastante desfavorável. Vou voltar a esse ponto mais adiante.

a uma velocidade ainda maior do que a das últimas décadas³.

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 compartimentado 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 em que a universidade tem especial responsabilidade: 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 se refere 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 contato com a filosofia, a sociologia, a história, a ciência política, a psicologia e a economia, através dos 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, os mestrados em educação surgiram 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 o 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 tema propriamente educacional.

Assim, a diversidade do corpo docente foi, ao mesmo tempo, um elemento positivo e negativo para a pós-graduação em educação. 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 em sua vinculação à universidade/instituição, os estudantes do mestrado 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 por trabalho e por vagas acadêmicas nas suas respectivas áreas de origem. 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 no nível das respectivas disciplinas de graduação.

Tal padrão de multiplicação ampliada do baixo nível foi incentivado 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, o que realmente importava era a

³ Não creio que seja uma idéia de mau gosto identificar as faculdades privadas, que produzem licenciados em série, 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.

demonstração de resultados rápidos, conforme as práticas ufanistas da era Médiçi-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 do ensino e da pesquisa, redefinindo práticas e temáticas. Outros, no entanto, não buscaram temas propriamente educacionais, nem foram para isso chamados pelos novos colegas. Tenho conhecimento, também, de que a reclamação contra a heterogeneidade dos estudantes tem sido uma desculpa para professores que não conseguem trabalhar adequadamente, preferindo projetar nos discentes as razões de suas próprias dificuldades didáticas.

Esse baixo nível acadêmico, em termos do 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 obrigou 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 educacionais, ao lado da supervalorização da tecnologia educacional.

Em reação a essas ideologias, houve uma tentativa da sociologia de buscar 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 Estados 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, ela serviu para frear a ideologia da escola unificadora, a difusão da idéia de que a deficiente oferta de certos tipos de ensino seria responsável pela distribuição desigual da renda; a esperança de que o bom funcionamento da escola seria consequência exclusiva 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, a tal ponto que o conteúdo passou para segundo plano, quando não era totalmente desconsiderado. A instrumentalização dos professores pelos grupos dominantes foi supostamente tão eficaz que resultava ininteligível o discurso docente, o qual tentava desvendar essa situação. O conteúdo da escola foi tão inteiramente associado à cultura da burguesia, que não se compreendia como os proletários chegavam a passar toda uma noite na fila para obterem vaga na escola pública, a qual iriam 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.

Mas, não adotemos nenhuma atitude de auto-suficiência. Feitas as contas, é forçoso reconhecer que esse padrão qualitativamente insatisfatório de desenvolvimento da pós-graduação em educação teve

pebo menos o mérito de manter vivos os temas que a sociologia tem ignorado. O que não é nada desprezível. 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 frequentemente empregadas de modo leviano, em que 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*, com que se pretende abarcar a produção de autores tão distintos quanto Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet.

Com isso, o campo educacional tornou-se fértil para a germinação e o crescimento de representações equivocadas que se expressam em linguagem parassociológica, 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 (como categoria sócio-lógica) com a categoria inclusiva dos trabalhadores, quando não com o operariado, mais especificamente.

Ora, em termos objetivos, a identificação do professorado com o operariado é mais metafórica do que real. Enquanto 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 com relação ao seu trabalho, ainda que o deseje.

A figura do patrão é outro elemento de identificação metafórica entre professor 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 tempo). No entanto, é justamente ao Estado que os operários (e outros trabalhadores) recorrem para a satisfação de suas demandas educacionais, o que seria improvável 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 das pesquisas de Aparecida Joly Gouveia e Luiz Pereira, poderiam contribuir para evitar esse tipo de idealização do professor como profissional e como protagonista político.

Mas, nós mesmos — 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 avaliar, 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. Não há quem perca com a entrada da sociologia no currículo do 2º grau, afirmam os sociólogos. 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 apontou, em sua Constituição (1989), disciplinas ou atividades obrigatórias. Não foi difícil perceber a preocupação com o atendimento de interesses de certos grupos profissionais e de fazer da escola o 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.

Os estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram obrigados a ministrar o ensino de sociologia nas escolas públicas e privadas de 2º 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. Foi o que aconteceu em São Paulo.

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 (posto de saúde, 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 frequentemente 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, frequentemente, 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 a muito difundida de que a aproximação entre as pessoas (o intimismo) é um bem moral, acaba por resultar naquilo que esse autor denominou "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 caírem numa situação bem diferente da idealizada pela motivação inicial: a manutenção da "comunidade" como um fim em si mesma. 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 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 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 caráter de dominação para se tornar visível, contestável e destituível. Com efeito, do mesmo modo que um pai 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 despercebido.

Nesse 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.

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 consequência, 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 este 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: 1) Cooptar as lideranças, fazendo-as intermediárias entre as demandas da população e as "realizações" do governo, intermediação esta muito útil para atenuar as pressões imediatas, e para efeito eleitoral; e 2) 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 grassavam no campo educacional, o que houve com a sociologia que teve reduzido o interesse pela educação?

Primeiramente, vale retomar a proposição do princípio deste texto, a propósito da importância 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 a ponto de os sociólogos a tomarem com objeto? Outros temas prescindem de indução governamental para terem nossa atenção: militares, sindicatos, partidos políticos, minorias, movimentos sociais, e tantos 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".

Por que será que os sociólogos — particularmente os universitários — a desprezam?

Gostaria de oferecer à discussão uma hipótese para responder à questão.

Com 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: "vocês, educadores..."?

A questão da identidade profissional dos educadores universitários, que não se entendem como 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 (como biólogo, psicólogo, engenheiro, filósofo etc) e as práticas "inconscientes" para a formação do lado *docente*? Para um lado, a profissionalização cada vez mais sofisticada, para outro, o diletantismo resistente ou complacente.

O diletante despreza a aquisição de conhecimentos especializados, mediante procedimentos formalizados, por considerar sua cultura geral capaz de dar conta de toda e qualquer questão. Nesse sentido, o diletante se opõe ao profissional e, também, ao amador, já que este dispõe dos conhecimentos especializados, apenas não os usa *profissionalmente*, numa ocupação que lhe permita a obtenção de rendimentos continuados, de que depende para viver.

O que ocorre na universidade é a valorização do improviso didático-pedagógico, 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. Assim, o *diletantismo docente* é o *complemento da improvisação do corpo docente*.

Sem o embargo de sua origem elitista, enraizada na cultura tradicional dos bacharéis do Brasil arcaico, será que o diletantismo docente resulta, ou, pelo menos é reforçado pela 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 conta, no Brasil, as condições concretas da educação, algumas muito conhecidas, a exemplo dos ciclos das lavouras para a fixação dos períodos letivos; o conhecimento disponível sobre o uso do espaço e os materiais de construção para a edificação dos prédios escolares; as práticas produtivas para a dimensão profissionalizante dos currículos escolares; as práticas da comunicação de massa, predominantemente visual, para as matérias de ensino escolar.

Longe de mim sugerir que a licenciatura — a que aí está — seja requisito para o magistério superior. Mas, convenhamos: 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 nossas melhores universidades?

Para finalizar, gostaria de dizer que a mim parece existir 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 potencial para isso parece-me 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 acontecer um patrocínio governamental como o do INEP de Anísio Teixeira, por que não se pensar em iniciativas internas às universidades e aos institutos de pesquisa, que possam surtir o mesmo efeito?

Apesar dos problemas, por todos conhecidos, os comitês de ciências humanas e sociais do CNPq (para mencionar a agência de fomento mais importante para nossa área) têm encontrado problemas para atingir suas metas de distribuição de recursos, não só pela oscilação dos montantes disponíveis, como, também, pela qualidade nem sempre adequada dos projetos que lhes são encaminhados.

Diante disso, o grupo de trabalho sobre *Educação e Sociedade* da ANPOCS pode ser uma boa alavanca. Ele pode ter um papel destacado na indução da quantidade e na conformação de um padrão de qualidade de projetos de pesquisa que sirva para a retomada do lugar que os temas educacionais tiveram na disciplina. Nesse sentido, poderia ser um núcleo gerador de redes de pesquisadores sobre temas como universidade (ou ensino superior), discriminação educacional, políticas educacionais, com interfaces com outros grupos de trabalho como os de família, políticas públicas e pensamento social.