

Sociologia da Educação: outra aproximação

Sociology of Education: another approach

Sociología de la Educación: otro enfoque

Iael de Souza¹

Resumo

O artigo pretende servir de material complementar, de apoio, à disciplina de Sociologia da Educação para os cursos universitários de licenciatura. Aborda o surgimento da sociologia aplicada à educação, enfatizando o fato de que não há neutralidade na produção científica. Esclarece o significado da educação numa perspectiva ontológica e sua apropriação interesseira e interessada pelas classes sociais. Evidencia a atuação possível da sociologia da educação na perspectiva do capital e na perspectiva do trabalho, diferenciando-as. Procura, enfim, fortalecer a perspectiva do trabalho na sua luta contra-hegemônica e para além do capital mediante leituras sociológicas histórico-críticas da realidade, permitindo ações organizadas, mais conscientes e eficazes, para sua transformação radical.

Palavras-chave: Sociologia da educação; Classes sociais; Educação; Trabalho.

Abstract

The article intends to serve as complementary, supporting material for the Sociology of Education discipline for undergraduate university courses. It addresses the emergence of sociology applied to education, emphasizing the fact that there is no neutrality in scientific production. It clarifies the meaning of education from an ontological perspective and its self-interested and interested appropriation by social classes. It highlights the possible role of the sociology of education from the perspective of capital and from the perspective of work, differentiating them. It seeks, finally, to strengthen the perspective of work in its fight against hegemonic and beyond capital through historical-critical sociological readings of reality, allowing organized, more conscious and effective actions, for its radical transformation.

Keywords: Sociology of education; Social classes; Education; Work.

Resumen

El artículo pretende servir como material complementario y de apoyo a la disciplina Sociología de la Educación en cursos universitarios de pregrado. Aborda el surgimiento de la sociología aplicada a la educación, enfatizando que no existe neutralidad en la producción científica. Esclarece el significado de educación desde una perspectiva ontológica y su apropiación interesada e interesada por las clases sociales. Se destaca el posible papel de la sociología de la educación desde la perspectiva del capital y desde la perspectiva del trabajo, diferenciándolas. Busca, finalmente, fortalecer la perspectiva del trabajo en su lucha contra el capital hegemónico y más allá a través de lecturas sociológicas histórico-críticas de la realidad, permitiendo acciones organizadas, más conscientes y efectivas, para su transformación radical.

Palabras clave: Sociología de la educación; Clases sociales; Educación; Trabajo.

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI). Terezina/PI, Brasil. E-mail: iaeldeo@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5860-3352>

Introdução

Este artigo tem por intuito realizar uma aproximação, entre outras possíveis, à disciplina de Sociologia da Educação, invariavelmente ministrada nas licenciaturas dos cursos universitários, servindo como material didático complementar, de apoio. Na verdade, trata-se de uma outra aproximação a aplicação da sociologia à educação, uma vez que a primeira foi realizada numa publicação de 2015².

Tal necessidade é produto de um esforço constante em aprimorar as problematizações, análises, reflexões e discussões empreendidas no decorrer do tempo ministrando a mesma disciplina, preenchendo lacunas, respondendo a novas necessidades, fazendo outras conexões no processo de retotalização da totalidade social.

Inicia-se demonstrando o surgimento da sociologia aplicada à educação nos países centrais (tendo por referência o pioneiro no processo de Revolução Industrial, a Inglaterra) e periféricos, em particular, o Brasil, enfatizando que nenhuma ciência é neutra, assim como nenhum(a) cientista ou pesquisador(a), reconheça ou não.

Adiante, esclarece-se o que é a educação numa *perspectiva ontológica* e suas *variadas configurações* ao longo do processo histórico-social (historicidade da educação) enquanto resposta às necessidades e interesses daqueles que dela se apropriam por deter o controle sobre os meios de produção, o conhecimento e a riqueza socialmente produzida.

Na sequência, desvela-se a razão de ser da sociologia da educação na *perspectiva do capital* e na *perspectiva do trabalho*.

Espera-se contribuir com o atual estado da arte dentro do campo abordado, como também para as discussões e reflexões que nos façam avançar na compreensão do movimento do real, de suas contradições, de suas possibilidades, fortalecendo a *perspectiva do trabalho* na sua luta contra-hegemônica e para além do capital.

Origem – do centro à periferia

Quando nos referimos à educação, ainda que não seja consciente, geralmente nos reportamos à *educação escolarizada*. Educação e escola parecem ser uma e a mesma coisa.

² SOUZA, Iael de. Sociologia da Educação – as relações entre o modo de produção capitalista e os modos de educar. *Contexto & Educação*. Editora Unijuí, ano 30, n° 96, p. 101-125, Maio/Ago. 2015.

Mas a aparência é apenas uma pista e precisamos desvendá-la para chegar à essência da realidade.

A escola, tal como a conhecemos, é um produto do século XIX, como elucida Enguita (1989), resultante do processo de industrialização e urbanização fomentados pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, cujo ápice é alcançado mediante a Revolução Industrial do século XVIII, concretizada pelo desenvolvimento das forças produtivas nos séculos XV, XVI e XVII, resultante da renovação e revalorização da razão (racionalismo), da ciência (método científico e cientificismo), do empirismo (da dedução à indução), provocando uma mudança radical de mentalidade e valoração, como tão bem ilustram o Renascimento e o movimento Iluminista.

O primeiro país a se industrializar e urbanizar, transformando profundamente suas paisagens geográficas e humanas, foi a Inglaterra. A era das revoluções burguesas (HOBSBAWN, 1996) impactou o modo de vida nos quatro cantos do planeta. Ao expandir sua dominação mediante as colonizações – e neocolonizações –, ditando a divisão internacional do trabalho, subjugando os demais povos do globo e fazendo deles seus serviçais pelo uso da violência, da força, da opressão, exploração e repressão, os europeus fizeram do mundo a sua imagem e semelhança.

A vida urbana e seus meios de transporte, de estímulo ao consumo, de circulação de ideias (além de pessoas e mercadorias) funciona na velocidade e ao ritmo das máquinas, do relógio e seu ponteiro de segundos, como magistralmente registrado por Charles Chaplin em seu filme *Tempos Modernos*. É preciso *disciplinar* os movimentos e o corpo, *adestrar* a força de trabalho para a *obediência hierárquica dócil e conformada* pelas *regras, normas e regimentos*, *inculcar* determinados valores sociais (cívicos), reforçar, utilizando de premiações ou punições, determinados *comportamentos* e rechaçar outros, além, claro, de garantir uma *instrução elementar* que forneça as bases do *ler, escrever e contar*, nada mais e nada menos, visando as habilidades indispensáveis para atender às novas necessidades do mundo “moderno”, capitalista.

É assim que o ensino e a educação deixam de ser particulares, bancados de forma privada por grupos seletos de uma determinada classe social para se transformarem, com o tempo, em “dever” e “responsabilidade” do Estado, possibilitando a sua massificação para a produção seriada da força de trabalho sob medida e de acordo com as renovadas necessidades

do mercado produtivo de bens e serviços e das novas técnicas e tecnologias desenvolvidas e implantadas, estimuladas pela concorrência intercapitalista.

No caso brasileiro, a sociologia aplicada à educação receberá a influência francesa de Émile Durkheim, de perspectiva positivista, evolucionista e funcionalista (OLIVEIRA, 2014, 2018). Durkheim foi sociólogo e pedagogo. Em 1922 seu livro *Educação e Sociologia* é publicado na França. A versão brasileira é traduzida por Lourenço Filho – intelectual ligado ao movimento da Escola Nova – e publicada em 1929.

O pensamento durkheimiano torna-se, a princípio, o referencial da produção sociológica brasileira no campo da educação. Sua introdução se deu através do educador Fernando de Azevedo, diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo na década de 1930 (nomeado em 1932, mesmo ano da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que traz sua contribuição), que instituiu a disciplina de Sociologia da Educação no currículo das Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores(as).

A modernização urbano-industrial exigia um novo perfil de educador(a), capaz de analisar e acompanhar as mudanças sociais em curso a fim de formar o novo homem para a nova sociedade. Afinal, a década de 1930 é marcada pelo advento da Nova República (superação da República Oligárquica), sobressaindo a forte atuação do Estado na criação da infraestrutura jurídica, administrativa, política, ideológica e econômica para o processo de industrialização e urbanização brasileiro.

Desbancada pela burguesia rio-grandense e mineira com o golpe de 1930, a burguesia paulista investe na preparação dos futuros administradores (prefeitos, governadores, presidentes) e burocratas de alto escalão (juízes, promotores, procuradores, etc.) do Estado, inaugurando a Universidade de São Paulo (USP) na mesma década, garantindo, a médio e longo prazo, a retomada do controle político perdido para as frações burguesas rivais, restabelecendo a balança da relação de poder e força a seu favor.

Manuais de Sociologia foram produzidos entre as décadas de 1920 e 1940, sendo notória a influência positivista-funcionalista. No entanto, a primeira obra relevante sobre Sociologia da Educação é de autoria de Fernando de Azevedo, publicada em 1940 com o título *Sociologia Educacional* (CUNHA, 1992). Através dela realizou uma articulação entre o pensamento de Durkheim e de John Dewey, filósofo americano liberal, produzindo a síntese entre o desenvolvimento planejado durkheimiano (estruturar a mudança) e o instrumentalismo

de Dewey para a resolução das questões práticas, imediatas, respondendo às necessidades do progresso e modernização da economia brasileira no período.

Logo, é possível afirmar que a sociologia da educação surge devido à necessidade de responder às mudanças sofridas nas relações de trabalho, de produção, sociais e culturais com o impacto da produção industrial e da vida urbana inauguradas pelo modo de produção capitalista, com suas sempre renovadas técnicas e tecnologias que exigem reestruturações naquilo que se ensina (*o que*, conteúdos) – políticas educacionais (plano nacional de educação, diretrizes curriculares, parâmetros curriculares, base nacional comum curricular, leis de diretrizes e bases da educação nacional, etc) – e o *como* (metodologias, didática) se ensina – programa nacional do livro e do material didático.

Disto resulta a organização do trabalho escolar, dos sistemas de ensino, dos processos e procedimentos da sistematização da educação escolar, da política de formação de professores, como também os programas, planos, diretrizes da educação nacional. Ademais, com a industrialização e a urbanização atingindo também as zonas rurais, que se modernizam, as relações entre planejamento econômico e planejamento educacional, economia e educação, sociedade e educação são cada vez mais estreitadas e interseccionadas, a princípio, de maneira escamoteada e, atualmente, de modo escancarado, como demonstra o atual nível de empresariamento e gerencialismo das redes de ensino “público”-estatais.

Daí fica explícito que as ciências, de modo geral, *não são neutras*, estando a serviço ou da manutenção do existente ou de sua transformação. Por isso que os educadores, pesquisadores, autores e demais cientistas e intelectuais, ao publicarem e difundirem suas ideias, estão tomando uma posição de mundo, ou melhor, de forma de mundo a se conservar ou transformar e construir.

Podem, por um lado, reivindicar e defender reformas progressistas que não atingem a estrutura do sistema histórico-produtivo-social (sistema sociometabólico) vigente, preocupados em *aliviar e amenizar* os problemas sociais e desigualdades decorrentes de tal modo de vida para reproduzir o existente da forma que existe. De outro modo, podem contribuir para desvelar os interesses e necessidades por detrás das práticas sociais, das relações sociais e de produção, auxiliando o social a reassumir e reabsorver o poder político alienado para representantes que, de fato, não os representam, radicalizando as reformas, transformando-as numa revolução social, colocando em xeque o próprio modo de vida capitalista.

Não é por outra razão que Tonet (2013) diz que enquanto perdurar a sociedade de classes e a luta de classes, objetivadas materialmente ao longo da história através de formas de relações de propriedade e trabalho distintas, como senhor e escravo, senhor e servo, mestres e oficiais/jornaleiros, capitalistas e trabalhadores assalariados, é inexorável a vinculação entre conhecimento científico e perspectiva de classe. Em outras palavras, durante o tempo que existir – ainda que de diferentes modos – exploração, dominação, opressão do homem pelo homem, a tomada de partido perante as situações histórico-sociais, perante suas condições e circunstâncias, é uma *necessidade histórica*. Como frisa o autor:

Fica claro, desse modo, que a tomada de partido não é, necessariamente, um obstáculo para a compreensão científica da realidade. Pelo contrário, desde que assumida a perspectiva da classe que, naquele momento histórico, fundamenta o padrão cognitivo mais elevado possível, a tomada de partido se revela uma condição positiva e imprescindível para a elaboração do conhecimento científico (TONET, 2013, p. 111.)

Para aqueles que, após esclarecida a materialidade e consequências do posicionamento de classe, ainda assim teimem em se dizer “neutros” ou “imparciais”, é preciso dizer que, na verdade, já estão tomando uma posição frente à realidade, e, como decorrência, outros decidirão e agirão por eles. Florestan Fernandes é ainda mais categórico:

Para o sociólogo, não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. Por mais que o intelectual não queira, em sociedades estratificadas ele sempre estará relacionado com o poder. Produtor, transmissor ou mero difusor de ideias, ele será ou “servo” ou “agente” do poder (FERNANDES, 1995, p. 29).

Compartilham do mesmo entendimento Apple, Ball e Gandin (2013, p. 21) quando sentenciam que “o conhecimento das ‘ciências humanas’ funciona politicamente e está intimamente implicado na gestão prática de problemas sociais e políticos”. Por isso, “o que realmente conta como sociologia da educação é uma construção, (resultante) de lutas ideológicas muito práticas e é marcada por diferenças em poder e recursos” (APPLE, BALL, GANDIN, 2013, p. 17). Desta feita, torna-se compreensível a fala de Anísio Teixeira: “em rigor, as ciências sociais são ciências políticas, só podendo ser aplicadas quando forem aceitas politicamente, ou seja, quando aceitas pela estrutura do poder” (COGGIOLA, p. 15, 1995).

Eis porque enquanto educadora-trabalhadora da educação, portanto, trabalhadora assalariada, apesar das desigualdades salariais que atravessam a divisão social-técnica-hierárquica do trabalho na sociabilidade capitalista e provocam segmentações entre a própria classe trabalhadora (aristocracia operária), fazendo com que muitos(as) não se reconheçam como pertencentes/membros de tal classe, sentindo-se e querendo viver como a classe capitalista-burguesa, posiciono-me da *perspectiva do trabalho* e de sua respectiva classe, pois dependendo do salário para minha reprodução e manutenção/sobrevivência.

Inquestionavelmente, a classe trabalhadora é a única que não tem nada a perder (a não ser os seus grilhões, como dito por Marx no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848) ao lutar pela supressão do modo de vida capitalista, eliminando a propriedade privada dos meios de produção, as desigualdades sociais, o Estado, o trabalho assalariado; ao contrário, só tem a ganhar, dado que as classes sociais deixam de existir e, com isso, ganhamos todos nós, já que estarão dadas as condições reais de humanização dos seres humanos, podendo tornar-se, de fato, seres *integrais, unidade da diversidade*, onde as diferenças (individuais, subjetivas) possam florescer e prosperar na plenitude histórica possível das forças produtivas e riqueza social alcançadas e acumuladas pela humanidade.

A respeito de uma produção histórico-crítica consistente no campo da Sociologia da Educação, como também contra-hegemônica, é possível indicar a década de 1960 como um marco. Na França, referência da intelectualidade brasileira no período, Pierre Bourdieu inicia a crítica às instituições escolares e ao sistema de ensino em artigos e livros publicados em parceria com Jean-Claude Passeron, de 1964 a 1967, antecedendo o *Maio de 1968* francês. Em 1970, publicam o livro *A Reprodução*. Luis Althusser escreve o ensaio *Aparelhos Ideológicos de Estado* em 1971, evidenciando que o aparelho ideológico escolar é, por excelência, aquele que assegura a dominação social da burguesia e a reprodução da ideologia da classe dominante. Roger Establet e Christian Baudelot publicam, também em 1971, o livro *A escola capitalista na França*, estabelecendo uma crítica a Bourdieu e Passeron, demonstrando o dualismo escolar presente no ensino voltado aos filhos da classe trabalhadora e àquele transmitido aos filhos da classe capitalista, sendo o primeiro um ensino técnico, profissional, essencialmente básico, pragmático e empobrecido e o segundo um ensino propedêutico, cientificamente embasado.

A década de 1960, após o *Maio de 1968* francês e suas repercussões no resto do mundo somadas a outros fatos e acontecimentos do período, como o processo de

descolonização afro-asiática; o movimento feminista; o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos da América; o movimento *hippie*; a marcha dos estudantes no Brasil contra a ditadura militar; a Marcha dos 100 mil no Brasil durante o regime ditatorial, que contou com vários segmentos da sociedade civil; a guerra do Vietnã, que em 1968 viveu seu momento mais sangrento e violento; o assassinato de Martin Luter King, símbolo da luta pelos Direitos Civis e da não-violência, assim como de Malcom X na defesa da dignidade e igualdade de condições materiais de existência dos negros(as) mesmo que fosse necessária a luta armada, proporcionaram uma efervescência social de insatisfação, contestação, questionamentos ao *establishment*, reivindicando mudanças drásticas nos valores, comportamentos, produzindo choques geracionais e exigindo o atendimento dos anseios por prosperidade, justiça e liberdade, principalmente por parte das juventudes, frustradas com a não realização das promessas do pós-1945 de democratização, empregos, ascensão e mobilidade social, assistindo, ao contrário, ao crescimento cada vez mais vertiginoso do desemprego na década de 1960.

Vale à pena lembrar que ao final da II Guerra Mundial a Europa estava devastada e necessitava ser reconstruída, além de contar com um déficit populacional significativo, o qual os governos responderam com políticas públicas-estatais de incentivo à natalidade. Os nascidos no pós-1945 ficaram conhecidos como *baby boomers (baby boom)*. O problema é que os investimentos em infraestrutura não acompanharam o crescimento demográfico e a crise no campo educacional não demorou a se manifestar: a) os sistemas escolares não conseguiam acompanhar e atender ao aumento constante da demanda escolar; b) a escolarização não garantia bons empregos, melhores salários e a tão sonhada ascensão/mobilidade social; c) a educação escolar não produzia a força de trabalho com a qualificação exigida e necessária para a nova fase da acumulação capitalista. O *Maião de 1968* francês é o sintoma da crise educacional e da quebra da promessa de prosperidade, democracia, liberdade individual e coletiva.

Para o psicanalista Jacques Lacan, 1968, e seus desdobramentos no mundo, significou o resultado de uma mudança na textura social e simbólica da Europa, tratando-se muito mais de uma revolução cultural do que política. Nos muros franceses os estudantes pichavam e registravam o teor de sua indignação: “Abaixo a sociedade de consumo”; “A barricada fecha a rua, mas abre a vida”; “Corra camaradas, o velho mundo está atrás de vocês”; “A imaginação

toma o poder”; “Sejam realistas, exijam o impossível”; “Abraça o teu amor sem largar a tua arma”; “É proibido proibir” (que seria utilizada por Caetano Veloso em uma de suas canções).

No Brasil, o primeiro a criticar rigorosa, racional e cientificamente o sistema educacional foi Florestan Fernandes, apontando suas contradições já na década de 1930. As complexas transformações políticas, econômicas e sociais, as pautas e problemas da década de 1930 constituem objeto de estudo para a Sociologia. Ademais, nesse momento as Ciências Sociais ganham relevância. Na produção educacional, busca-se uma compreensão racional das funções da educação.

Embora o movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1930 e seu Manifesto de 1932 tenham sido um marco no reconhecimento e exigência da educação pública, laica, gratuita, obrigatória e de qualidade, estava ausente uma crítica contundente ao sistema educacional e ao ensino. Isto só venho acontecer nas décadas de 1970 e 1980 com a avaliação crítica dos governos militares e as mudanças realizadas no campo educacional, principalmente após a reforma universitária de 1968, que separou a área de Educação das Ciências Humanas, Letras e Filosofia (uma das razões para os cientistas sociais e sociólogos se desinteressarem pelas pesquisas na área, efetuando a cisão entre eles e os educadores), criando as Faculdades de Educação e, na década de 1970, as primeiras Pós-Graduações em Ciências Sociais e Educação.

As Pós-Graduações, segundo Marisa Bittar (2009), tornaram-se verdadeiras “trincheiras de resistência” e espaços de contestação à ditadura militar, já que o pensamento de Karl Marx, Antonio Gramsci, dos autores da Escola Francesa dos Annales e da Teoria Crítica do sistema educacional e ensino francês (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Althusser) estavam presentes nos programas, nas linhas e currículos.

As conexões entre sociologia e políticas educacionais são percebidas quando Anísio Teixeira funda o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955. Esta década³ é conhecida como fase científica ou de maturidade da Sociologia no Brasil. O CBPE tinha articulação com o Ministério da Educação, de modo que seus estudos subsidiavam, até certo

³ Podemos destacar alguns fatos significativos relativos à década de 1950, como: a) a luta por um Lei de Diretrizes e Bases para a educação a partir de um anteprojeto enviado ao ministro Clemente Mariani, em 1948; b) a institucionalização da visão programática para o desenvolvimento econômico-social (nacional-desenvolvimentismo), relacionando educação, mudança e progresso; c) fomento das ciências sociais no país e produção de conhecimento interativo entre teoria científica, filosofia, pedagogia e planejamento do ensino; d) a promessa de Juscelino Kubitschek de realizar um desenvolvimento e crescimento econômico-social concentrando “50 anos em 5”.

ponto, as políticas públicas-estatais na área. Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes aproximaram-se do CBPE e articularam-se com ele quando dos debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Todavia, o golpe de 1964 desarticula e põe fim ao CBPE.

Em 1966, Florestan Fernandes publica a obra que seria, até então, a mais completa no campo da Sociologia da Educação, intitulada *Educação e Sociedade no Brasil*, defendendo uma educação democrática e igualitária, capaz de capacitar os indivíduos para analisar e refletir o real a fim de se posicionar e agir de forma crítica e consciente, realizando as transformações necessárias, completando a “revolução dentro da ordem” para a passagem à “revolução contra a ordem” e sua superação através do socialismo.

Com a “reabertura democrática” e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a década de 1990 marcaria a derrota da perspectiva do desenvolvimento nacional-popular e a entrada do Brasil na lógica da reestruturação capitalista segundo a agenda do Consenso de Washington, reformando o Estado e criando uma nova base infraconstitucional para a implantação da política-econômica neoliberal, abrindo espaço para a participação do empresariado e dos homens de negócio no campo educacional e nas políticas públicas-estatais educacionais, preparando o processo de mercadorização, privatização, gerencialismo e empresariamento da educação pública-estatal em acordo às orientações dos Organismos Multilaterais Internacionais para a Educação do Novo Milênio. A crítica rigorosa, contundente, histórico-científica no campo da Sociologia da Educação se esvanece, ganhando espaço e notoriedade no campo acadêmico, com a crise das metanarrativas, a nova abordagem epistemológica pós-moderna.

Educação – do ontológico ao pragmatismo

Dissociada a educação de “educação escolarizada” e da própria noção, produto do mundo moderno, de escola, é necessário restabelecer sua origem e significado históricos, resgatando o processo de *tornar-se homem dos homens*, porque nos fazemos humanos, não surgimos sendo.

Após Marx, deve-se a Lukács (2013) a explicitação histórica e científica da hominização e humanização do ser social. Na reconstituição científica do processo histórico-social, remontando às origens da vida no planeta Terra, exposta de maneira magistralmente

didática por Lobato (1972, p. 10) – apesar de seu posicionamento de classe e de mundo –, é possível inferir que antes de nos tornar seres sociais fomos, essencialmente, naturais, não nos diferenciando do restante dos demais seres que povoavam a natureza.

Porém, todos os seres naturais foram obrigados, devido mudanças geológicas, climáticas, físicas da Terra, a irem se adaptando para poder sobreviver. Aqueles que não conseguiram se adaptar, pereceram, como evidenciado por Darwin (2018), não tendo nenhuma relação com o fato de ser mais forte ou mais fraco, mas sim com a capacidade ou não de *modificar o modo de ser* respondendo à *nova situação* colocada e à *nova necessidade* por ela gerada, modificando o próprio corpo biofísico.

É desta combinação interseccionada entre seres naturais e meio natural (totalidade da Natureza), entre eles e as esferas orgânica e inorgânica da Natureza, que ocorre o salto ontológico para o ser social, que supera, *por incorporação*, o natural, porque *jamais deixará de ser natureza*, como comprova seu corpo biofísico e suas necessidades de manutenção e sobrevivência.

No entanto, ao tornar-se um ser social/natural, o que só foi possibilitado mediante o ato interativo da atividade produtiva do *trabalho* (constituído pela prévia-ideação – trabalho intelectual – e pela objetivação – trabalho manual), desenvolve a *consciência*, a *linguagem* e a *educação*. Em sentido amplo, a educação é o processo de transmissão do saber (inicialmente um *saber fazendo*, saber que se adquire *experimentando e vivendo*) de um indivíduo para outro, criando condições para a preservação da espécie e seu desenvolvimento progressivo, originando o gênero humano. Ela é responsável pela hominização e humanização dos seres sociais/naturais, logo, *condição* (e não direito, como propalado nos tempos hodiernos) para a *constituição* do humano, daí ser *ontológica* (educação em *sentido amplo*).

Todavia, em *sentido estrito*, a educação vai sendo modificada pelas novas necessidades históricas criadas pelas transformações no modo de vida organizado pelas sociedades humanas espaço/temporalmente, já que *somos o que e como* produzimos (MARX; ENGELS, 2007, p. 87), somos produto da forma como organizamos e estabelecemos as relações sociais e produtivas entre nós mesmos, como também entre nós e a natureza.

O problema é que num determinado momento do desenvolvimento das sociedades humanas, como demonstra Ponce (2003) – e sintetiza Saviani (2008, p. 94) –, o sentido estrito da educação deixa de ser construído, decidido e partilhado de “modo espontâneo e integral” (PONCE, 2003, p. 22) pela coletividade social.

A trajetória da humanização – que, a partir de um determinado momento do desenvolvimento histórico-social, torna-se uma *humanização desumanizadora* – do ser social é exposta de forma extremamente didática pelo autor, tanto que o seu primeiro capítulo e o início do segundo, quando fala sobre as classes, a luta de classes e o fim específico da educação nas sociedades de classes, isto é, em organizações sociais fundadas sobre a dominação, exploração e opressão do homem pelo homem, deveria ser lido, refletido, problematizado e trabalhado desde o ensino fundamental II, retomado no ensino médio e explorado em profundidade nas graduações universitárias de licenciatura.

Resumidamente, a transição de um *modo de vida comunal* para um *modo de vida desigual* é marcada pela *maneira como novas necessidades são respondidas*, acarretando transformações na divisão do trabalho, nas relações com os meios de produção (instrumentos, ferramentas de trabalho), na transmissão do conhecimento produzido e acumulado, alterando, profundamente, a vida produtiva e social, as relações entre os homens.

No modo de vida comunal, não há hierarquias. A união é mediada por laços de sangue. A propriedade da terra é comum, todos são livres e iguais entre si. As decisões são tomadas em assembleias onde todos participam (homens, mulheres, crianças). Os instrumentos de trabalho são rudimentares, o domínio sobre a lógica e propriedades da Natureza ainda é incipiente, de modo que não há excedente, nem acumulação de bens. O matrimônio é grupal, dificultando a identificação da paternidade. As crianças são criadas por todos os membros da coletividade, todos são “pais” e “mães”. Há divisão do trabalho entre os sexos, porém *sem submissão das mulheres*, pois seu trabalho era vital para a reprodução social do todo, sendo, portanto, um *trabalho social produtivo* reconhecido, legitimado e estimado por todos. A educação se dava *por meio da vida e para a vida*. O aprendizado das crianças era realizado mediante sua participação nas funções da coletividade. O “ideal pedagógico” das crianças, o seu dever ser (“raiz do fato educativo”), “lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento”. Assim, elas

se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. Nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela (PONCE, 2003, p. 21).

A criança recebia, na convivência e socialização estabelecida com a coletividade, com a comunidade, “o ideal pedagógico que seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência”, que consistia em “adquirir, a ponto de torna-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo” (PONCE, 2003, p. 21).

Percebe-se que os fins da educação

derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo **espontâneo** e **integral**: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2003, p. 21 e 22. O negrito é meu).

Destarte, mudanças são provocadas quando uma nova divisão do trabalho é realizada para compensar o baixo rendimento do trabalho produtivo pelo uso de técnicas rudimentares, que tornavam o trabalho material (manual, físico) exaustivo, impossibilitando àqueles que o desempenhavam de se ocupar com outras funções exigidas pela vida social. Para suprir essas necessidades, alguns são liberados do trabalho material (manual, físico, de produção dos meios de existência) como consequência inevitável da ínfima produtividade da força de trabalho humana.

A princípio, esse grupo liberto do trabalho material *não é visto* como superior ou especial pelo restante da comunidade, afinal, desempenham *funções sociais úteis* para a reprodução da coletividade, estando sobre sua tutela. Com o tempo, porém, essa fração da totalidade social se dá conta de que era possível tirar proveito dessa situação em benefício próprio, pois enquanto *funcionários* (protegem, supervisionam, controlam a produção e distribuição de produtos, fiscalizam o cumprimento de normas, deveres, leis, etc.), *organizadores* (aprimoramento dos processos e procedimentos de trabalho e das relações sociais, das técnicas e tecnologias, desenvolvimento das forças produtivas através de um conhecimento e domínio cada vez maior sobre a natureza, já que tinham tempo para pensar) e *administradores* (passam a tomar as decisões que vão reger a vida social, estabelecendo a dominação social), acabam passando a ter o controle sobre os meios de vida da comunidade, e suas posições e cargos, antes aceitos voluntária, e de certo modo, espontaneamente pela comunidade, tornam-se razão de privilégio, supremacia, estabelecendo algo que inexistia na

vida comunitária: a hierarquia, a distinção e desigualdade social, engendrando a condição para o processo de submetimento nas relações sociais.

A propriedade antes comum dos meios de produção passa a ser *privada* e repassada, de maneira exclusiva, entre o grupo dos funcionários, organizadores e administradores e seus familiares, parentes e círculos restritos. O trabalho material e o trabalho intelectual, constitutivos do processo de trabalho em geral (primeiro, é preciso construir mentalmente – prévia-ideação, trabalho intelectual – aquilo que será materializado objetivamente pelo dispêndio de energia físico-corporal – trabalho manual, objetivação), são cindidos. A *divisão do trabalho* se transforma em *divisão social do trabalho*, donde um contingente significativo fica preso ao trabalho material e uma parcela reduzida ao trabalho intelectual. A direção do trabalho se separa do próprio trabalho, as forças mentais se separam das físicas.

O excedente, fruto do aumento da produtividade pela introdução das novas técnicas e tecnologias desenvolvidas pelos organizadores, permitirá a concentração e centralização da riqueza socialmente produzida nas mãos de um grupo, que a tornam privada e hereditária. Com isso, os donos dos meios de produção e do conhecimento *adquirem poder* sobre todos os demais. O restante da sociedade só terá acesso a um conhecimento básico, superficial, estritamente necessário para as funções sociais concernentes a seu estrato social.

Quem possui conhecimento detém poder. Por isso, para preservar suas vantagens sobre o restante da sociedade, o grupo dirigente e seletivo assegura o acesso ao *saber de iniciação* apenas a uma minoria de afortunados, envolto por cerimoniais ritualísticos e seus signos e símbolos demarcadores de diferenciação e distinção social, demonstrando, de modo impressionante para as massas, o caráter intransferível das coisas ensinadas, a superioridade de uns em relação a inferioridade de todos os outros que, por decorrência, deveriam se conformar em acordo ao lugar ocupado na produção. A incompetência das massas seria prolongada por intermédio de um processo educativo diferenciado.

Não mais uma educação espontânea e integral. Os fins da educação deixam de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Os interesses e necessidades deixam de ser comuns, em prol do coletivo, do social e do bem comum; a igualdade entre todos foi suplantada pelas desigualdades da apropriação e concentração privadas da riqueza socialmente produzida. Os interesses e necessidades, para além de distintos, foram se tornando *antagônicos*. O processo educativo único sofreu uma cisão. Surgem, assim, as classes sociais e a *dualidade de ensino*, diferenciando as habilidades, capacidades,

conhecimentos, comportamentos, ideias, valores transmitidos, aprendidos e ensinados para os filhos dos dirigentes e para os filhos dos trabalhadores(as) materiais. “A *educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral*” (PONCE, 2003, p. 28).

Para garantir sua estabilidade, as classes dominantes, ao longo do processo histórico-social, foram aperfeiçoando os meios (religião, direito, a produção científica, etc.) de fomentar a submissão, obediência e consentimento das massas, afrouxando e amortecendo sua possível rebeldia, naturalizando a *dominação social* como modo inerente à vida em sociedade, fazendo crer que a vida é e sempre foi assim. “Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada” (PONCE, 2003, p. 28).

É assim que o modo de vida desigual é engendrado. A monogamia (patrilinearidade) substitui a poligamia (matrilinearidade) para consagrar a paternidade e a transmissão da herança, da propriedade acumulada por uma determinada árvore genealógica familiar. A propriedade privada dos meios de produção, concentrada e centralizada nas mãos de uma minoria da sociedade, gera o *poder do homem sobre o homem, os grupos, estratos e classes sociais*, permitindo a existência da escravidão, da servidão e do assalariamento, diferentes relações sociais e produtivas de trabalho que vão perpetuando a dominação, exploração e as variadas formas de opressão do homem pelo homem.

O Estado surge como resultado das relações conflitivas, contraditórias e antagônicas, irreconciliáveis e irremediáveis, entre as classes sociais, buscando, pelos seus dispositivos políticos, jurídicos, militares, ideológicos, administrativos, regular e regulamentar a vida social, legitimando a propriedade privada, as classes sociais e as desigualdades sociais existentes na vida privada, igualando formalmente a todos(as) através da vida pública e do contrato social (todos passam a ser proprietários, livres e iguais perante a lei).

A educação, apropriada pelos dominadores, exploradores e opressores, é esvaziada do seu significado *ontológico*, é tornada *estrita* e é *estreitada*, isto porque,

mais ciumentas dos seus bens, por causa da importância dos interesses que deviam defender e pela possibilidade de refletir a respeito desses interesses, mediante o “ócio” que lhes era assegurado pelo trabalho alheio, as classes opressoras adquiriram, em relação às oprimidas, uma *consciência mais clara de si próprias*. Em virtude desta maior precisão de propósitos, elas adaptaram bem a sua educação, e a que ministravam aos outros, aos fins que visavam (PONCE, 2003, p. 36).

A possibilidade de *tomada de consciência de classe pela classe trabalhadora* deve ser permanentemente combatida e evitada. A classe dominante está sempre preocupada em desenvolver formas cada vez melhores de vigilância e controle sobre os movimentos e ações da classe dominada. Sabe, melhor do que qualquer um, que a *memória histórica* é um perigo e ameaça constante ao poder do opressor, à continuidade de sua dominação e exploração. Daí selecionar os conteúdos dos livros e materiais didáticos utilizados nas instituições escolares e educativas, destruindo os vestígios de qualquer tradição inimiga, das inúmeras tentativas, por parte dos dominados, de tomar o poder e reabsorve-lo, criando e construindo um outro modo de vida, inculcando a ideia de que os governantes só pretendem assegurar a vida dos governados, consolidando e ampliando a sua própria situação de classe dominante e, desta forma, prevenindo uma possível revolução social radical pelas classes dominadas.

Portanto, a educação é instrumentalizada, torna-se pragmática, porque serve aos interesses e necessidades daqueles que dominam, exploram e oprimem a maioria da sociedade. Entende-se porque o ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos. As desigualdades sociais devem ser *naturalizadas* como produto do *esforço* e *empenho individuais*, já os males e problemas sociais como consequências ineludíveis da *natureza egoísta* dos seres humanos.

Sociologia da educação – perspectiva do capital e perspectiva do trabalho

Nunca é demais frisar que em qualquer forma de organização social onde exista a exploração, dominação e opressão do homem pelo homem estaremos diante de uma sociedade de classes, atravessada pela luta de classes e a educação será de classe, via de regra, da classe economicamente dominante que, por essa razão, torna-se politicamente dominante (Engels, 1991, p. 193), influenciando, ora direta, ora indiretamente, na direção e sistematização da educação daquela sociedade.

Vimos que a sociologia da educação se desenvolve em concomitância ao processo de industrialização-urbanização, respondendo às novas exigências e necessidades postas ao perfil da força de trabalho, reajustado ao longo do tempo conforme às consequências das mudanças implementadas pelas fases de acumulação do capital em escala global, que impactam a divisão internacional do trabalho, as relações de trabalho, o mercado de trabalho, o nível do desemprego estrutural, os diferentes setores da produção econômica e assim sucessivamente.

Com o modo de produção capitalista, sociedade (de classes), trabalho (especializado, qualificado) e educação (reprodução social das desigualdades econômicas e culturais) são entrelaçados e se retroalimentam. Sendo assim, a sociologia da educação tende a atuar, de forma *hegemônica*, sob a *perspectiva do capital*, significando, na prática, que tem como objetivo precípua garantir a forma(ta)ção dos indivíduos sociais para reproduzir a ordem social, o *status quo*, a estrutura social, bem como os comportamentos, ideias, valores e sentimentos reclamados pelo sistema capital e suas fases de acumulação, procurando adequar e conformar corpos, mentes e corações às barbáries sociais decorrentes da precarização de vida e trabalho da classe trabalhadora em escala planetária.

Entretanto, isto não significa que uma resistência e contra-hegemonia não seja possível pela *perspectiva do trabalho*, afinal, a luta de classes é própria e imanente à sociedade de classes, sendo reproduzida, reflexivamente, nas diversas instituições sociais que compõem a sociedade, e a escola não é uma exceção. Nas instituições educativas, em seus diferentes níveis e modalidades, *é não só possível mas também desejável* que se desenvolvam projetos, metodologias, programas, atividades críticas, de contraposição e de caráter emancipador, contra-hegemônico, estabelecendo a diferença substantiva e qualitativa entre os *interesses e necessidades coletivos, sociais* (sócio-humano genéricos⁴), e os *interesses e necessidades particulares* (de grupos, de classes)⁵, isto porque numa sociedade de classes *não existe democracia pura*, ou ela é uma *democracia burguesa* (social democracia, social liberalismo) ou é uma *democracia proletária e camponesa* (democracia social, democracia incorporada à própria organização e dinâmica social, uma democracia direta, portanto), como explicitado por Lênin (1979, p. 105).

Quando dizemos *perspectiva do capital* e *perspectiva do trabalho* estamos diante de posições *antagônicas* de modo de vida, *antagônicas* concepções de mundo – donde decorrem relações sociais e de produção substantivamente superiores (não no sentido hierárquico). Não se trata apenas de contrárias e distintas, mas sim de *perspectivas irreconciliáveis, irremediáveis*, entre as quais *nenhuma forma de consenso, pacto, conciliação* é possível.

⁴ Têm por critério parametrador das ações e interações humanas, e delas com a natureza, a *vida boa* e o *bem comum*, construindo *formas melhores de condições materiais e espirituais de existência para todos(as, es) os seres humanos*.

⁵ Individuais, enviesados e proclamados como interesses de todos(as, es) e resguardados, como se assim o fossem, pelo Estado Democrático de Direito burguês.

Ademais, há também um abismo insuperável e intransponível que as separa, porque enquanto uma consubstancia uma *humanização desumanizadora* (perspectiva do capital, que produz um progresso e desenvolvimento marcado pela barbárie social e seu aprofundamento) a outra (perspectiva do trabalho) inicia, verdadeiramente, uma *humanização humanizadora* de desenvolvimento *omnilateral, integral* dos seres humanos.

Uma defende a *perpetuação* da propriedade privada sobre os meios de produção, da riqueza socialmente produzida, além da manutenção das classes sociais, do Estado, das desigualdades sociais (dominações, explorações e opressões) e culturais; a outra, por sua vez, luta pela *superação do que existe*, tornando os meios de produção propriedade comum, garantindo o acesso coletivo, social à riqueza socialmente produzida pelo trabalho social produtivo do conjunto dos seres humanos, produzindo outros valores, ideias, comportamentos, orientando as relações e ações humanas pela *ética do bem comum*, assegurando a todos(as, es) as condições sociais, por isso, verdadeiramente públicas, para que cada um(a) possa explorar e desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades individuais na plenitude histórica possível do conhecimento acumulado e das forças produtivas desenvolvidas pela humanidade até o presente momento histórico-social.

Constata-se, portanto, que a *perspectiva do trabalho* é a única que tem, em germe, a virtualidade de elevar os seres humanos para além de uma situação de classe, exterminando, de uma vez por todas, com todos os pressupostos e condições que permitem a existência das próprias classes sociais e suas degenerações desumanizadoras, alienantes e embrutecedoras do ser social.

Daí, mais uma vez, a lembrança da afirmação de Marx, no *Manifesto do Partido Comunista* – e em outros escritos –, de que a classe trabalhadora nada tem a perder com o fim do modo de produção capitalista, a não ser os seus grilhões e a impossibilidade de se sentir e ser, efetivamente, parte, membro do gênero humano.

À guisa de conclusão – uma leitura crítica da realidade através da sociologia da educação da perspectiva do trabalho

Ao utilizar a sociologia da educação para a análise da realidade, um ponto de partida fundamental é situar as pessoas sobre *qual perspectiva* ela está sendo realizada, até porque, como vimos, *não há neutralidade, imparcialidade* na leitura de mundo e na produção

científica enquanto perdurar as sociedades de classes e a luta de classes. O *conhecimento desinteressado* só será possível quando *um outro modo de vida* for construído e organizado, estando embasado e pautado no *bem comum* e na *vida boa* para todos os seres humanos em harmonia com a Natureza.

Dito isto, a partir da *perspectiva do trabalho*, poderíamos perguntar se o *Novo Ensino Médio* (NEM) de fato atende às necessidades e interesses dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora e desta classe. Eis um exemplo de aplicação da sociologia da educação na leitura e análise da realidade. A resposta exige um levantamento de dados (pesquisa) que considere a luta entre a) os trabalhadores(as) da educação, os estudantes, seus órgãos, instituições e movimentos de representação, os intelectuais, pesquisadores e educadores que os apoiam e b) os empresários da educação com suas fundações e institutos imiscuídos nas questões educacionais, os “homens de negócio” em geral, cuja preocupação essencial é o *conhecimento útil, pragmático* e não a transmissão do conhecimento científico, histórico e filosófico para a classe trabalhadora e seus(as) filhos(as).

Por fim, mediante a *perspectiva do trabalho*, a própria *categoria trabalho* deve ser ressignificada e resgatada, retomando aquilo que essencialmente é: *mediação* para a *humanização dos seres humanos tornados humanos no momento em que iniciam a atividade produtiva/interativa com a Natureza*, passando a produzir seus próprios meios de existência e, conseqüentemente, produzindo-se como seres humanos. Trabalho como condição de produção de seres humanos, como *ato de vontade e liberdade* (trabalho ontológico), vai muito além da produção/reprodução da sobrevivência. É *consciência, linguagem, educação* em contínua evolução, algo muito distinto de *educação para o mercado de trabalho*, para um trabalho reduzido, empobrecido, esvaziado, na forma e conteúdo, e transformado em *mero meio de existência* – cujo tempo dedicado a ele é sentido como de mortificação, exaustão, desprazer, prisão. Daí a pressa pela chegada da “sexta-feira”, prenúncio do final de semana para alguns tantos – para uma grande maioria que não vê sentido na própria vida.

Referências

APPLE, Michel W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs). *Sociologia da Educação – Análise Internacional*. Trad. Cristina Monteiro. Consultoria, supervisão e revisão técnica Luís Armando Gandin. Penso Editora Ltda: Porto Alegre, 2013.

BITTAR, Marisa. *História da educação – da antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. (Coleção UAB-UFSCAR).

COGGIOLA, Osvaldo. Florestan Fernandes e o socialismo. In: FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. “A educação na sociologia: um objeto rejeitado?”. *Cadernos Cedes*, 27, p. 9-22, 1992.

DARWIN, Charles. *A Origem das Espécies*. Trad. Daniel Moreira Miranda. Prefácio Nélio Bizzo. São Paulo: Edipro Grupo Editorial, 2018.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado – trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan*. 12ª ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1991.

ENQUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

HOBBSBAWN, Eric. *A era das revoluções – 1789/1848*. 9ª ed. 10ª reimpressão. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Pensamento crítico, v. 13)

LÊNIN, Vladimir I. *A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky*. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LOBATO, Monteiro. *História do Mundo para as Crianças*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

LUKÁCS, George. *Para uma ontologia do ser social*, 2. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fontes. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Strner, e do socialismo alemão em seus deferentes profetas (1845-1846)*. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi. Repensando a Sociologia da Educação no Brasil: ações afirmativas e teorias do sul. *Revista de Sociologia de la Educación (RASE)*, vol. 11, n. 1, p. 59-69, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. Mapeando a Sociologia da Educação no Brasil: análise de um campo em construção. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n 2, p. 289-315, maio/ago. 2014.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 10ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Recebido: dezembro/2023.

Publicado: maio/2024.