

A SOCIOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A PESQUISA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Maria das Dores Daros¹

Eixo 20 – Sociologia da Educação

Trabalho Encomendado

Resumo

O objetivo deste texto é discutir a participação da sociologia na formação do campo educacional brasileiro, especialmente no período compreendido entre os anos de 1920 a 1940, e indicar as mudanças mais significativas nas pesquisas em sociologia da educação nas últimas décadas, em particular às ligadas aos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Consideramos que as abordagens sociológicas que buscavam legitimar explicações do mundo social, notadamente àquelas ligadas ao campo educacional estavam e estão sempre em disputa, pois a sociologia é um importante capital simbólico no interior desse campo. Indicamos, ainda, que, como embasamento das pesquisas educacionais, alicerçada na institucionalização da pós-graduação em educação, a abordagem sociológica já está bastante generalizada no Brasil. No entanto, alterações importantes na configuração do sistema educacional brasileiro como, por exemplo, a ampliação das taxas de escolaridade, ainda esperam por uma análise sistemática tanto dos sociólogos como dos historiadores da educação brasileiros.

Palavras-chaves: Sociologia. Campo educacional. Pesquisa sociológica.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a participação da sociologia na formação do campo educacional brasileiro, sobretudo no período compreendido entre os anos de 1920 a 1940 é o nosso primeiro objetivo neste texto. Posteriormente, pretendemos, também, indicar as mudanças mais significativas nas pesquisas em sociologia da educação nas últimas décadas, especificamente às ligadas aos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Para discutirmos a constituição do campo educacional, tomamos como referência o conceito de campo social de Pierre Bourdieu. Esse conceito é central na obra desse autor, pois vê o campo como um microcosmo no macrocosmo que é a sociedade, entendendo, dessa maneira, que o social é constituído por diferentes campos. São suas palavras:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se

¹Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: acaciazk@uol.com.br

jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

De acordo com Bourdieu, os diferentes campos sociais (científico, artístico, educacional, entre outros) existem por interesses específicos de um determinado grupo, que investe econômica, intelectual e psicologicamente para a constituição desses campos. Cada campo possui sua própria lógica, história, interesse, enfim, suas próprias especificidades que diferem das dos demais campos sociais, e sua estrutura é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, pelo monopólio da autoridade que detém o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo².

Para que os agentes tenham direito à entrada em um determinado campo, necessitam reconhecer seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico. Dessa maneira, cada campo tem seu próprio *habitus*, ou seja, um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada e somente os agentes que o incorporam estão em condições de participar do jogo e acreditar em sua importância. (THIRY-CHERQUES, 2006).

Feita essa breve conceituação de campo, passemos a particularizar a constituição do campo educacional brasileiro. Situando-nos no Brasil dos anos 1920, observaremos que a educação, inserida em contexto social mais amplo, não passaria imune às transformações pelas quais o país estava passando.

Dessa forma, a formação do campo educacional estava relacionada à construção de um projeto de nação, que via na educação com base na ciência³ a possibilidade de sua consolidação.

2 OS INTELLECTUAIS E A FORMAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

² Segundo Pereira (1999), os jogos e interesses específicos de cada campo são irredutíveis aos jogos e interesses dos outros campos, mas a propriedade geral, discernível, é o fato de que todos os campos são espaços de lutas por meio dos quais os agentes do campo mobilizam recursos adequados aos interesses em jogo.

³ Segundo Monarcha (2007), nos anos 1930, aconteceu um fenômeno denominado fase científica das ciências humanas e sociais no Brasil, iniciado nas universidades e nos organismos estatais, o qual foi discutido e construído por intelectuais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A fase científica atravessada pelas ciências humanas e sociais no Brasil dos anos 1930 deve-se, entre outros motivos, à inserção de disciplinas como Psicologia e Sociologia nas escolas normais.

Na formação do campo educacional e para distinção dele dos demais campos sociais, a participação de intelectuais influentes nas discussões nacionais foi de suma importância, pois estes trataram a causa da educação como decisiva para o Brasil e buscaram construir uma educação popular brasileira, até então não organizada no país. (BRANDÃO, 1999; XAVIER, 1999).

Autores como Miceli (1979) e Pecaut (1990) afirmam que essa participação dos intelectuais⁴ legitimava-se no saber científico que possuíam sobre os fenômenos políticos e educacionais, diferenciando-se das elites do período imperial e do início da República, que tinham o poder aliado ao *status quo* e que se legitimavam via poder econômico.

Esses intelectuais estavam empenhados na consolidação do Brasil como nação e sua inserção na esfera estatal teve como consenso a crença no poder da ciência e a ambição de estabelecer uma administração científica da esfera pública, entendendo-se a política como competência técnica, fundada em uma ciência social.

A constituição de um campo educacional como um espaço social específico implicava que essa intelectualidade trabalhasse de forma a contribuir para a resolução dos problemas educacionais existentes, em várias frentes: estruturação de associações profissionais, na construção de um sistema de ensino, na formação e profissionalização docente e na produção de conhecimentos teóricos e técnicos.

Considerando o primeiro objetivo deste artigo, compreender a importância da sociologia na constituição do campo educacional brasileiro, focalizaremos o desenvolvimento institucional e intelectual daquele período (anos 1920-1940). Percebe-se que os projetos de modernização levados adiante pelos intelectuais brasileiros geraram disputas no processo de autonomização do campo educacional, refletindo em distintas abordagens sociológicas que buscavam legitimar explicações do mundo social, sendo a sociologia, nesse contexto, um capital simbólico importante no interior desse campo.

Fizeram parte daquele momento histórico alguns personagens que participaram das alterações acontecidas, quando se modificaram as formas de percepção e organização do conhecimento sobre a realidade. Se anteriormente a sociologia já influenciava a literatura

⁴ Para Vieira (2007, p. 382), o intelectual moderno, que se empenhou na expansão da visão moderna de mundo, caracterizou-se por três aspectos principais: 1) definição de uma identidade, ou sentimento de pertencimento a estrato ou grupo social específico (*intelligentsia*), que se caracteriza pela sua competência, familiaridade e/ou formação para lidar com a cultura - artística, filosófica, científica ou pedagógica; 2) sentimento de missão social como empenho e engajamento político; 3) por fim, defesa da centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social.

brasileira, a década de 1930 “inaugura a difícil metamorfose das Ciências Sociais de ‘ponto de vista’ em disciplina acadêmica, com aspiração à ciência.” (ALMEIDA, 1989, p. 190).

As transformações na estrutura social e ocupacional do país no período favoreceram carreiras como a dos educadores reformistas ou educadores profissionais⁵, que transitavam tanto na escola como na administração pública.⁶ O aparato institucional representado pelo Ministério de Educação e Saúde Pública fez parte das definições da cultura no Período Vargas como um negócio oficial. O principal patrono das reformas educacionais e culturais foram os mentores intelectuais e políticos à testa do Ministério de Educação e Saúde Pública (MICELI, 1989)⁷.

Durante quinze anos, Getúlio Vargas manteve sob controle o espaço público com uma vigorosa vigilância sobre a vida política e social do país, não favorecendo aqueles intelectuais que não se sentiam atraídos pelo regime autoritário. No entanto, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, deixou gravitar em torno de si intelectuais que não pertenciam à esfera autoritária. Para Miceli (1979), seria inviável apontar a matriz ideológica predominante entre os que foram convocados⁸.

A presença da Igreja Católica para o autor, com a incorporação de intelectuais católicos, fez-se em todos os setores políticos e culturais do serviço público. Essa convivência mostra que o Estado não só acolhia os intelectuais, mas “lhes reconhecia a vocação para associarem-se como elite dirigente à afirmação da nação por meio de sua indispensável contribuição à cultura política nacional.” (PÉCAULT, 1990, p. 72).

⁵ A denominação educadores-profissionais vem sendo utilizada desde 1976 com a publicação do trabalho de Jorge Nagle, “Educação e Sociedade na Primeira República”. Para Limonji (1989), as propostas reformistas desse grupo de intelectuais submetiam os critérios de natureza político-partidário a preceitos técnicos, daí porque passam a ser chamados de educadores profissionais. Importante discussão a respeito da designação “profissionais” e de seu caráter técnico foi feita por Marta Maria Chagas de Carvalho em “Molde Nacional e Forma Cívica” (1998).

⁶ A instalação de Ministérios e Organizações vinculados diretamente à Presidência da República fazia parte da construção institucional do sistema de poder que ampliava a ingerência do Estado em vários domínios da realidade, entre eles o da educação (MICELI, 1979, p.133).

⁷ Fato marcante é que do grupo de “educadores reformistas” sai o elaborador da Constituição do Estado Novo, Francisco Campos, que respondeu anteriormente (1930-1934) pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Seu sucessor, Gustavo Capanema (1934-1945), mobilizou recursos institucionais de que dispunha no comando de uma máquina governamental para a produção de uma “cultura oficial”.

⁸ Para Miceli (1979, p. 162) “poder-se-á constatar que elementos de praticamente todos os matizes foram pinçados no processo de expansão do aparelhamento estatal: militantes em organizações de esquerda, quadros da cúpula integralista, porta-vozes da reação católica, figuras pertencentes à intelectualidade tradicional como, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, que foi seu chefe de gabinete, e Oscar Niemeyer, que construiu o prédio para a sede do Ministério de Educação e Saúde no Rio de Janeiro. Para o autor, entre as principais clivagens ideológicas vigentes nos anos de 1920 e 1930, praticantes das novas especialidades”.

Entre as figuras típicas das décadas de 1930 e 1940, os “educadores reformistas”⁹ ou educadores profissionais atuaram no sentido de construir um ideário sobre a educação e sobre o papel dos educadores na sociedade brasileira.

Alguns deles implementaram projetos para reformas educacionais e, dentro destes, projetos de formação docente, ao assumirem postos avançados nas administrações dos sistemas educacionais¹⁰. Outra forma de divulgação de suas ideias foi o acesso como autores e como organizadores de coleções especialmente voltadas para a educação, produzidas e distribuídas pelas grandes editoras particulares.

Assim, no período compreendido entre os anos de 1920 e 1940 destacam-se a coleção pedagógica “Bibliotheca de Educação”, organizada por Lourenço Filho, em 1927, e a “Bibliotheca Pedagógica Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo, como também a criação, em 1934, da “Revista Brasileira de Pedagogia”, órgão oficial da Confederação Católica Brasileira de Educação. Essas obras eram distribuídas em várias partes do país, alcançando também Santa Catarina, como evidenciam os dados coletados por nossas pesquisas.

Nos anos de 1930, os intelectuais tinham uma concepção de elite segundo a qual o povo brasileiro ainda não possuía a constituição política essencial aos rumos da nova nação. Sendo assim, caberia a uma geração esclarecida de intelectuais conduzir as massas amorfas a uma formação social que viesse ao encontro do ideal de **nação civilizada**. A geração de 1930 estava disposta a auxiliar o Estado na construção da sociedade em bases racionais. Cabia a ela construir instituições adequadas à realidade com o intuito de **forjar o povo**, tarefa que, segundo Pécaut (1990), confundia-se com a instauração de uma cultura capaz de assegurar unidade da nação. Para esse autor, os intelectuais da geração 1925-1945¹¹ caracterizaram-se pela preocupação com o problema da identidade nacional (latente) e das instituições.

⁹ Estes educadores são identificados com o movimento escolanovista. Para Monarcha (1990, p.15), podem ser considerados fatos indicativos da difusão do ideário reformador que penetrou o Brasil a partir dos anos de 1920 “a expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional: as diferentes reformas de ensino realizadas em diferentes Estados da Federação e do Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogo, posteriormente denominados educadores profissionais e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE”.

¹⁰

Para Limongi (1989), os educadores profissionais apresentavam propostas reformistas que submetiam os critérios político-partidários a preceitos técnicos e lutavam pela expansão do topo do sistema de ensino, conferindo prioridade ao aprimoramento da formação de professores. Por ocuparem postos na cúpula administrativa dos governos estaduais nos anos de 1920 (Anísio Teixeira, na Bahia; Lourenço Filho, no Ceará; e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal), estes educadores puderam fazer valer seus pontos de vista a respeito das questões educacionais.

¹¹ No entanto, para Pécault, a geração de intelectuais do período anterior (1954-1964) acreditava que o povo brasileiro já estava politicamente constituído e eles não precisavam mais reivindicar um lugar junto à elite, pois sua legitimidade decorria de pensarem-se intérpretes das massas populares.

Consideravam que o povo brasileiro ainda não estava politicamente constituído e acreditavam ser necessário agir de cima, como uma elite esclarecida e, assim, dar forma à sociedade e ao seu povo.

Os intelectuais brasileiros dos anos 1920-1940, engajados e cosmopolitas, acreditavam no poder redentor da escola e instituía-m-se como intérpretes do povo e da nação.¹² Independentemente do estrato ou convicção política ou religiosa a que pertencessem, entendiam-se como interlocutores privilegiados do Estado nos termos colocados por Mannheim: ocupavam uma posição peculiar entre as classes sociais e não acima delas e poderiam realizar a síntese das perspectivas parciais. Portanto, para Mannheim, o intelectual é um mediador dos conflitos sociais.

Mannheim procurou, na sociologia, mais do que uma reflexão passiva sobre os fenômenos sociais. A sociologia para ele é um conhecimento ativo; deveria dar respostas aos problemas sociais. Via na racionalização do processo histórico uma das consequências da industrialização. Lembra, no entanto, que a industrialização implica a racionalidade funcional, ou seja, a organização da atividade dos membros da sociedade em função de finalidades objetivas, o que supõe papéis definidos e objetivos traçados por quem dirige o processo de racionalização.

Os intelectuais brasileiros do início do século XX partilhavam do entendimento e da perspectiva desse pensador¹³ quanto aos seus desígnios como responsáveis pela formação das novas elites dirigentes para o país. O pensamento de Mannheim deu suporte teórico à interpretação da superioridade da direção política da *intelligentsia*¹⁴.

No período compreendido entre os anos de 1930 e 1940, as ideias propagadas pelos educadores profissionais refletiam o entendimento de que a transformação política dar-se-ia mediante a construção de novas elites e respondiam não só a uma cultura política de respeitar a hierarquia social, mas também a “teorização da política como competência: a arte de governar relaciona-se ao saber científico.” (LIMONGI, 1989, p. xx). A preocupação com a

12

Católicos, protestantes, liberais, conservadores, integralistas, comunistas, em diferentes contextos e lugares sociais, compartilhavam convicções sobre o papel das elites intelectuais na construção da nação.

13

Para Mannheim (1974), os intelectuais são responsáveis pela condução da nação, não constituindo uma classe, mas estando entre as classes, formando a única camada capaz de realizar a síntese do pensamento social desejável. Com base na Sociologia do citado pensador, é fundamental que se definam “os aspectos da vida social passíveis de controle.” (DAROS, 1984, p. 8) por meio da manipulação de técnicas sociais, com o fim de garantir a ordem social e influenciar adequadamente o comportamento e os costumes dos homens.

14

A palavra *intelligentsia* tem sido preterida em favor do termo intelectual ou intelectuais (VIEIRA, 2008). Para Vieira (2008, p. 75), embora a ideia de síntese das perspectivas não encontre atualmente muitos defensores, “a tese do intelectual como mediador político permanece em circulação no debate acadêmico e político”.

formação de elites, segundo Limongi, traz consigo “a inegável tentativa de autovalorização das camadas intelectuais ligadas ao ensino”.¹⁵

No período em análise, os educadores tiveram suas trajetórias regidas pelo princípio de dissensão entre a iniciativa pública e as instâncias concorrentes do Estado, entre as quais se destaca o poder “decadente” e ainda influente da Igreja Católica. A preocupação precípua da Igreja, nessa época, era a cristianização da inteligência brasileira. A intelectualidade do laicato católico reunia-se em torno de um grupo específico, do qual se destacavam Jackson Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima, “na mobilização dos espíritos para o combate das ideias e ações indiferentes ou hostis à Igreja.” (NAGLE, 1974, p.58).

O grupo católico exerceu soberania na direção da Associação Brasileira de Educação – ABE¹⁶, entre 1929 e 1932. Tal hegemonia, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, promovida por este mesmo órgão em 1932, na qual o grupo católico tinha por objetivo fornecer ao Governo Provisório parâmetros a serem norteadores do sistema educacional do **novo país**, acaba por abalar-se¹⁷, e criou-se, a partir daí, o contexto político propício à redação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, do qual era signatário Fernando de Azevedo, que se tornaria posteriormente um ícone da **educação nova** no Brasil.

Salienta Carvalho que a intelectualidade católica, em amplo êxodo após o enfrentamento ocorrido na IV Conferência, formulou parâmetros educacionais baseados nos princípios de uma educação não pública e religiosa. Para a autora, **católicos** e **renovadores** compartilhavam um objetivo comum – a educação como formação da nacionalidade. Esse era

¹⁵ Estes intelectuais faziam parte, por um lado, de uma rede de relações sociais que cada vez mais passa a sofrer influência da mediação exercida por trunfos escolares e culturais e, por outro lado, usufrui da diversidade do campo das instituições e dos grupos no plano cultural, que favorece carreiras como a dos educadores profissionais, bem como de novas carreiras docentes ligadas ao ensino das ciências sociais.

¹⁶ “A Associação Brasileira de Educação foi, nos anos de 1920, a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Nela, congregaram-se, em uma mesma ‘causa cívico-educacional’, os ‘grupos de educadores que iriam antagonizar-se mais tarde, após a ‘Revolução’ de 1930, quando, em uma conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central’. Nessa disputa, dois grupos constituem-se, antagonizando-se com base em propostas rivais de ‘controle técnico e doutrinário das escolas’: os católicos e os pioneiros”. (CARVALHO, 1999, p.17).

¹⁷ O grupo dos pioneiros resultou de um movimento no qual foram associados por ocasião da assinatura do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em 1932. Reivindicava a construção de um sistema de ensino público e laico, sob responsabilidade do Estado.

um projeto marcadamente elitista em que se pensava que a nação só poderia ser construída pelo trabalho diretor das elites.

Percebe-se, portanto, que a discussão parecia estar voltada à luta pelo controle ideológico do aparelho escolar. Nessa luta, a principal questão era ganhar a adesão do professorado. Os embates entre católicos e pioneiros iria acirrar-se e, cada um dos grupos, a seu modo, traçaria estratégias para colocar em evidência seu projeto de educação e de Brasil. Os católicos, preocupados em depurar os métodos da Escola Nova de tudo o que pudesse ferir a moral cristã; os pioneiros, buscando modernizar e alterar as estruturas do sistema educacional, propondo uma escola pública, leiga e de responsabilidade do Estado, pretendendo combater principalmente o poder exercido pela Igreja na educação escolar.¹⁸

Em conformidade com isso, buscamos, no contexto catarinense, analisar a presença desse embate na formação docente, uma vez que, no período contemplado por nossas pesquisas (décadas de 1930 e 1940), existiam, no Estado de Santa Catarina, dois colégios públicos de formação docente e quatro colégios católicos.¹⁹ Dos católicos, destaca-se, para o intuito das pesquisas, o Colégio Coração de Jesus, fundado em 1898 em Florianópolis, pelas irmãs da Congregação da Divina Providência. Este caracterizou-se, no início do século XX, como uma das principais escolas normais de Santa Catarina, equiparando-se à Escola Normal Catarinense, em 1919, e, posteriormente, ao Instituto de Educação de Florianópolis.

3 A SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Fernando de Azevedo destaca-se por ser um dos primeiros a introduzir a discussão sobre a importância da sociologia na formação dos educadores brasileiros e por ter, ao mesmo tempo, atuado no sentido de concretizar a introdução da disciplina de sociologia na formação dos professores, quando de sua passagem pela Diretoria de Instrução Pública do Rio

18

¹⁷As estratégias para alcançar esse fim eram diferenciadas, pois, enquanto os pioneiros buscavam uma nova educação para uma nova nação, em um programa que visava à transformação da sociedade brasileira por meio da transformação da escola, os católicos focavam o aspecto pedagógico, os preceitos e métodos da pedagogia da escola nova, demonstrando grande preocupação em julgar essa pedagogia, depurando-a de tudo o que pudesse ferir os valores cristãos e a preservação da tradição.

¹⁹No ano letivo de 1935, no Estado catarinense, havia duas escolas normais secundárias públicas, transformadas em Institutos de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, além de quatro particulares católicas equiparadas às públicas, uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União, a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas.

de Janeiro, nos anos de 1920 e, posteriormente, no Instituto de Educação de São Paulo e na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.²⁰ Em Santa Catarina, as disciplinas Sociologia e Sociologia Educacional foram introduzidas na Escola Normal Superior Vocacional em 1935.²¹

Por sua vez, Lourenço Filho organizou, a partir de 1927, a coleção pedagógica “Bibliotheca de Educação”, considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil. A coleção teve o livro de Durkheim **Educação e Sociologia**, um dos primeiros publicados (1928), com uma das maiores tiragens da coleção. (MONARCHA, 1997).

Esta coleção, bem como a “Bibliotheca Pedagógica Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo, fazia parte da expansão de um mercado de livros no período e era fruto de uma nova configuração que se expressou nos mais variados setores da vida cultural do país.²²

Tanto Fernando de Azevedo como Lourenço Filho tiveram grande influência na discussão do período a respeito do papel dos professores e de quais conteúdos seriam necessários para a sua formação. Entre os conteúdos discutidos como necessários à formação dos professores, destacam-se os de sociologia, que junto com os de biologia, psicologia, história e filosofia da educação, vieram a formar o que posteriormente denominou-se “Fundamentos da Educação”.

Para a sociologia, de maneira especial, a presença de Durkheim no Brasil é evidenciada pela publicação desde 1928 do livro **Educação e Sociologia**,²³ traduzido por Lourenço Filho, que teve uma tiragem de 55.500 exemplares entre aos anos de 1928 e 1979 e

²⁰ Fernando de Azevedo reformou a Instrução Pública do Distrito Federal e, no bojo desta reforma, introduziu a disciplina Sociologia na Escola Normal. Posteriormente, no ano de 1931, foi convidado por Lourenço Filho para assumir a cadeira de Sociologia no Curso de Aperfeiçoamento de São Paulo, na reforma empreendida por ele na Escola Normal.

²¹

O Decreto-Lei 713 de 5 de janeiro de 1935 transformou as Escolas Normais Públicas em Institutos de Educação e exigiu a equiparação às públicas das demais Escolas Normais privadas. Essa reforma substituiu as Escolas Complementares, anteriormente existentes em Santa Catarina, pela Escola Normal Primária (três anos), cuja principal função seria preparar professores para a zona rural (artigo 5º). Previa, ainda, para a formação docente, a Escola Normal Secundária (três anos) e a Escola Normal Superior Vocacional (dois anos), sendo concentradas, nesta última etapa de formação docente, as disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Sociologia.

²² Para Pontes, o interesse renovado sobre o Brasil e o acirramento do debate ideológico fez surgir “tantas coleções com o objetivo explícito de apresentar o debate político dos anos 30, como as que se dedicaram a revelar os aspectos mais variados da realidade brasileira” (1989, p. 369), como foi o caso das obras ligadas a questões educacionais.

²³ O sucesso da obra **Educação e Sociologia**, no Brasil, deve-se também, na opinião de Dias (1990, p.41), “à forma clara de sua exposição, à correspondência entre o caráter conservador da obra e a mesma tendência existente na escola brasileira, bem como ao fato de que a racionalidade proposta no livro representar um avanço no tocante ao caráter patrimonialista da sociedade – e, portanto, do sistema escolar brasileiro”.

foi, desde então, indicado por professores de sociologia educacional nos cursos normais e, posteriormente, nos cursos superiores de pedagogia. Em 1935, é editada, no Brasil, a obra de Fernando de Azevedo **Princípios de Sociologia**, substancialmente fundamentada nas contribuições da Escola Francesa e, em particular, de seu fundador, e ulteriormente (1940) **Sociologia Educacional**,²⁴ ambas decisivas para o desenvolvimento dos estudos educacionais no Brasil e na América Latina. Vale lembrar, que foi pela via do ensino, não só nos Cursos Superiores, mas também nos Cursos Normais, que a sociologia se institucionalizou como disciplina acadêmica.²⁵

3.1 A SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS DE FLORIANÓPOLIS

As obras **Educação e Sociologia** de Durkheim, **Princípios de Sociologia** de Fernando de Azevedo, entre outras, são apontadas no Primeiro Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro em setembro de 1934, como responsáveis pela difusão daquilo que os educadores católicos entendiam ser os “excessos da Pedagogia Moderna”.²⁶ Portanto, era necessária não só uma vigilância atenta para a eventual leitura de livros dos mestres estrangeiros, mas também das obras de seus divulgadores nacionais, além de uma “divulgação eficiente da doutrina dos mestres católicos renovadores capazes de ombrear com os mestres renovadores naturalistas.” (CÂMARA apud CARVALHO, 1994, p. 56).

Uma análise dos livros encontrados no Colégio Coração de Jesus cuja publicação aconteceu no período compreendido entre os anos de 1933 a 1949 pode mostrar a eficiência da estratégia de “regrar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado.” (CÂMARA apud CARVALHO, 1994, p. 42). Entre estes, encontramos vários livros de Alceu

²⁴ A obra também desenvolve, segundo Antônio Cândido, as sugestões apontadas por Durkheim, “considerando a educação como um campo de investigação sociológica, armada de um sistema de conceitos, procurando definir o processo educacional no que tem de socialização, para em seguida estudá-lo em conexão com as instituições sociais, tanto genéricas como a família, o Estado, quanto específicas, como a escola.” (CÂNDIDO apud DIAS, 1990, p.42).

²⁵ Esta institucionalização como matéria de ensino, feita principalmente pelas “mãos” dos educadores, estava dentro de uma perspectiva de cientificização da formação dos professores, vinculando-a às ciências consideradas “Fontes da Educação” (biologia, psicologia, filosofia, história e a própria Sociologia).

²⁶ Tese apresentada pelo Pe. Elder Câmara no “I Congresso Católico de Educação”, realizado em 1934. Após a dissidência acontecida na “IV Conferência Nacional de Educação” da ABE, os educadores católicos organizaram-se, primeiramente, na “Associação de Professores Católicos do Distrito Federal” e, em seguida na “Confederação Católica Brasileira de Educação”, na qual editaram boletins, revistas, organizaram congressos, cursos e conferências. (CARVALHO, 1994).

Amoroso Lima,²⁷ importante pensador católico que, no debate pedagógico brasileiro dos anos de 1930, foi de um “severo combate aos princípios filosóficos da Escola Nova.” (CURY, 1999, p. 42).²⁸

A militância católica, em que Alceu Amoroso Lima era uma das principais figuras, empenhava-se em impedir a difusão das novas pedagogias, depurando-as de tudo o que não fosse coerente com a moral cristã.

Para os pioneiros, as expressões **educação nova** e **escola nova** designavam mais do que um simples conceito de educação – pautado em uma pedagogia que pressupunha o uso de novas metodologias educacionais –, já que corporificava a crença de que a reorganização da cultura e da sociedade poderia ser alcançada por meio de políticas de redefinição da escola e do sistema educacional, no qual se aspiraria, em última instância, à construção de uma sociedade rumo à modernidade. Já para os católicos, era necessário barrar os “excessos da Pedagogia Moderna”, não apenas julgando-as e depurando-as de tudo o que contrariasse a moral cristã, mas também criando estratégias de divulgação de sua versão da pedagogia escolanovista.

No livro **Preparação à Sociologia**, encontrado no acervo do Colégio Coração de Jesus, Amoroso Lima atém-se a argumentar que não se pode esperar da sociologia a solução de todos os problemas. Dialoga com Comte dizendo que a sociologia naturalista é incompleta, propondo assim uma sociologia finalista, que visse o homem também espiritualmente. Nos

27

Alceu Amoroso Lima ou Tristão de Ataíde ocupou-se também da discussão sociológica, embora sua obra seja vasta, versando sobre vários outros temas como: educação, filosofia, literatura, religião, entre outros.

No livro **Política**, publicado em 1932 (edição encontrada de 1939), Alceu analisa o problema da política, dizendo que esta exige uma reposição em suas bases doutrinárias, ou seja, em uma concepção cristã de sociedade. Dizia ele: “A decadência da política entre nós, bem como seu desprestígio em toda a nossa civilização, provém, em grande parte, desse abandono das preocupações doutrinárias. Toda civilização forma-se pela consciência nítida dos seus princípios e de seus destinos, e decai pelo esquecimento deles.” (ATAÍDE, 1939, p. 12). Ele defendia um cristianismo político que “faz da política uma ciência ao mesmo tempo empírica, moral e cristã.” (idem, p. 175).

28

A posição de Amoroso Lima, ao apresentar um quadro teórico-metodológico em relação à educação, definindo uma pedagogia católica, encontra-se em **Debates Pedagógicos**, obra publicada em 1931. Nela, após indicar que a pedagogia passou a ser o campo preferido para elucubrações e experiências sociais e filosóficas, o autor resume os traços fundamentais do livro de Lourenço Filho **Introdução ao Estudo da Escola Nova**, publicado no ano anterior. Conclui que o tema é extremamente complexo, pois abrange problemas os mais variados de filosofia, ciência, Sociologia, moral e psicologia, e afirma que Lourenço Filho foi imprudente por seu superficialismo, manobrando “displicentemente em todas essas águas como se fosse piloto matriculado em todas elas.” (ATHAYDE, 1931, p. 151). Alceu afirma que se encontrava em desentendimento radical com as ideias de Lourenço Filho, sobretudo “com o movimento philosophico e pedagógico que elas refletem”, pois via “ameaçadas as melhores forças da nacionalidade brasileira e o próprio futuro do Brasil como nação independente e do brasileiro como personalidade própria.” (idem, p. 143). Para Alceu, essas ideias pertenciam ao flagelo naturalista e mostravam que Lourenço Filho ignorava o pensamento pedagógico cristão. É importante assinalar que o próprio Alceu Amoroso Lima organizou e publicou, pelo Centro D. Vital de São Paulo, um livro denominado **Pedagogia Nova**. (CURY, 1999).

postulados da sociologia finalista estariam: a) a existência de Deus; b) a imortalidade da alma; c) a liberdade da vontade; d) a encarnação de Cristo. Ou seja, ele propõe uma sociologia cristã.

No livro **Noções de Sociologia Educacional** (edição encontrada de 1947), Theobaldo Miranda Santos, intelectual católico, ao discutir a definição de sociologia e seu objeto de estudo, concorda que este consiste na análise dos fatos sociais, mas argumenta que não os entende nos termos colocados por Durkheim, ou seja, como “exteriores às consciências individuais, devendo ser tratados como coisas independente de nós.” (SANTOS, 1947, p. 18). Baseando-se em Alceu Amoroso Lima para discordar de Durkheim, o autor afirma que “no fato social [...] nós vamos encontrar os elementos de necessidade e liberdade, porque é um fato eminentemente humano. É preciso que seu caráter social não o desumanize.” (p. 19).

Santos (1947, p. 20) argumenta, ainda, que alguns têm uma concepção naturalista e determinista da sociologia (Comte e Durkheim), ao passo que, para outros, a sociologia é uma ciência do espírito, pois “a vida em sociedade é regida por certos padrões morais que são fornecidos pela consciência humana e tornados leis pela sua vontade.” Para Alceu Amoroso Lima, em **Preparação à Sociologia**, esta sociologia naturalista “entregou a sociedade a si mesma, fez da sociedade um fim em si, deificou-a.” (ATHAYDE, s/d, p. 21). Amoroso Lima propõe uma concepção de sociologia em seu entendimento “finalista ou integral” que pretende restabelecer o equilíbrio perdido na concepção de sociedade”, pois a “sociedade é meio e não fim. Finalidade última é Deus.” (p. 23).

Ao discutir a sociologia educacional, Santos (1947) indica que as posições tomadas por Fernando de Azevedo, “inspirado no sociologismo de Durkheim”, e por Delgado de Carvalho, influenciado pelo pragmatismo pedagógico, são equivocadas. Para Santos, a sociologia educacional seria uma ciência auxiliar da pedagogia, já que as ciências fundamentais da pedagogia seriam a filosofia e a ética, que fornecem subsídios para a solução dos fins e dos ideais da educação. Assim, inverte a discussão durkheimiana assumida por Azevedo, segundo a qual a sociologia educacional é uma “ciência da educação” que estuda cientificamente os sistemas de educação e reflete sobre tais sistemas “no sentido de fornecer ao educador uma teoria que o dirija.” (AZEVEDO, 1967, p. 29-30).

Tanto para Santos como para Alceu Amoroso Lima, a sociologia era uma ciência auxiliar da pedagogia, sendo a filosofia e a ética cristã que definiriam os fins da educação. Assim, pôde-se constatar que os princípios veiculados e defendidos pelo grupo católico e,

particularmente, o pensamento de Alceu Amoroso Lima²⁹ apresentavam marcante presença na formação das normalistas do Colégio Coração de Jesus. A forte presença do pensamento de Alceu Amoroso Lima no Colégio Coração de Jesus evidencia que os católicos não só formulavam estratégias reativas no sentido de barrar as inovações dos **Pioneiros da Educação Nova**, mas também possuíam suas próprias formas de divulgar e defender seu entendimento em relação à educação. Uma importante estratégia editorial foi a criação, em 1934, da Revista Brasileira de Pedagogia, órgão oficial da Confederação Católica Brasileira de Educação, sendo o Colégio Coração de Jesus um dos colégios confederados e profundamente envolvido nas atividades desta entidade.³⁰

Nesse âmbito, a partir das estratégias editoriais, o **grupo católico** fazia com que suas discussões e versões a respeito da Escola Nova, bem como sobre qual a abordagem sociológica, configurassem o campo de uma pedagogia cristã e alcançassem os colégios católicos de formação de professoras, como era o caso do Colégio Coração de Jesus, localizado na capital catarinense. Como vimos, as abordagens sociológicas da educação eram alvo de disputa no campo educacional brasileiro no período em análise.

4 A SOCIOLOGIA NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Embora a obra **Educação e Sociologia** de Emile Durkheim já estivesse presente no Brasil desde fins dos anos de 1920, e as obras de Fernando de Azevedo, **Princípios de Sociologia**, de 1935, e **Sociologia Educacional**, de 1940, fossem editadas, assim como já circulavam a obra de Alceu Amoroso Lima, **Preparação à Sociologia**, é na década de 1950 que a educação passa a ser alvo de pesquisa e recebe a atenção dos cientistas sociais.

A ampla problematização do fenômeno educacional foi influenciada pelo acelerado processo de crescimento e desenvolvimento e diversificação do sistema produtivo³¹ que marcou o período no Brasil, aliado à crescente valorização das ciências sociais como

²⁹ Além dos livros escritos por este pensador, compilados e analisados em nossa pesquisa, constatamos a existência de um clube de Sociologia denominado “Clube de Sociologia Tristão de Ataíde”, conforme atestam os carimbos encontrados nos livros, bem como uma biblioteca com este mesmo nome.

³⁰ Na edição de maio e junho de 1936 da **Revista Brasileira de Pedagogia**, a prontidão com que o Colégio Coração de Jesus e outros colégios responderam a um inquérito feito pela Confederação é elogiada.

³¹ Encarado como um todo, o Programa de Metas do governo J. K. realizou uma etapa importante da expansão do sistema econômico brasileiro. Durante os anos de execução dessas metas, criaram-se setores industriais novos, expandiram-se e modernizaram-se outros mais nas áreas de energia, transportes, alimentação e indústria de base. (IANNI, 1979).

referência para as pesquisas na área. Essas pesquisas foram significativamente ampliadas com a presença do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado durante a administração de Anísio Teixeira e vinculado ao INEP³².

Gouveia (1989) indica a forte presença, não só dos conceitos, mas também dos métodos das ciências sociais aplicadas à educação na década de 1950. O Brasil crescia e as universidades brasileiras forjavam uma geração de intelectuais que buscava novas interpretações para seu desenvolvimento histórico. Nesse ambiente, tornou-se marcante a presença das ciências sociais na academia brasileira, ao mesmo tempo em que crescia sua associação aos estudos educacionais. Sociólogos e antropólogos de já reconhecida reputação intelectual como Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Roger Bastide, Egon Shaden e Darcy Ribeiro, entre outros, denunciavam enfaticamente, em suas análises, a seletividade da escola brasileira, passando a preocupar-se decisivamente com a demanda educacional no país.³³

Empregando recursos teórico-metodológicos da sociologia e da antropologia, segundo Gouveia (1989), passam a predominar as pesquisas do tipo sociodemográficas, nas quais se relaciona, por exemplo, a origem familiar com repetência e evasão, como também investigam-se as concepções e outras características dos professores. Influenciadas pela consolidação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP e pela Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), instala-se um novo padrão para fazer sociologia, com o emprego dos métodos de estudos de caso, de observação participante, entre outras técnicas, como também ampliam-se as temáticas com os estudos de comunidade, assimilação, aculturação e mobilidade social.

O período que se inaugura em 1956, com a criação do CBPE e o CRPEs, que deu ênfase aos estudos de natureza sociológica e antropológica, em que ganhava relevância a relação entre escola e sociedade, deslocou a ênfase predominantemente pedagógica dos estudos educacionais da década de 1940 e início de 1950.

O conceito antropológico de cultura e sua aplicação entraram então em cena, passando a educação a ser concebida como um processo de assimilação e socialização. As transformações conceituais que ocorriam nos anos de 1950 e 1960 já haviam sido apontadas por Emílio Willens

³² Em 1952, Anísio Teixeira toma posse no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos com a preocupação de dinamizá-lo. Em 1956, cria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador.

³³ O período (anos de 1950) representou um grande avanço na pesquisa científica relacionada à área, chamando a atenção também para o importante papel dos especialistas estrangeiros como Jacques Lambert, Charles Wagley, Bertram Hutchinson e outros, ligados à Unesco, no desenvolvimento dos estudos educacionais no país.

(1945), em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que chamou a atenção para o conceito de cultura que, segundo o autor, poderia substituir a concepção biológica da vida coletiva como organismo social, até então predominante nos meios intelectuais brasileiros. Sendo o processo de assimilação de caráter eminentemente sociopsicológico e não biológico, uma mudança conceitual dessa natureza poderia ajudar na convivência com as populações de imigrantes no país.

Ganha importância, ainda, nos anos de 1950, a análise da dimensão econômica da educação, que “atribuía à educação escolar a tarefa de formar as habilidades requeridas pelo mundo moderno, difundir os avanços tecnológicos e o progresso material e preparar os sujeitos para a vida democrática.” (XAVIER, 2007, p. 76).³⁴ A educação – em um período de grande interesse pela modernização do país, além da política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek e da influência de ideias de organismos internacionais como a Unesco e a Cepal – passa a ser objeto de discussão de vários intelectuais brasileiros em instituições como o Iseb.³⁵ A esse debate deve-se acrescentar o impacto da nova ciência econômica advinda da Cepal, que expunha as influências entre os fatores econômicos e sociais e os sistemas escolares na América Latina, que passam a embasar muitos estudos de educação nesse período.

Crescem, também, as dificuldades dos centros de pesquisa como o CBPE e os CRPés, que, após o golpe político militar de 1964, passam por uma série de problemas em função da perda da característica do INEP, transformando-se “de agência de produção de pesquisa, em órgão essencialmente burocrático e, posteriormente, em agência financiadora de pesquisas e estudos da área”³⁶.

Por outro lado, a partir dos anos de 1970, as universidades brasileiras reorganizam-se, institucionalizando o segmento da pós-graduação e da pesquisa, articulando-os à carreira docente. Essas mudanças atenderam também às orientações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dinamizadas por entidades profissionais de docentes, especialmente pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), instituída em 1978.

Em termos de aporte teórico, como indica Gouveia (1989), a década de 1970 foi marcada pelas teorias sobre o caráter conservador da escola de autoria de sociólogos franceses (ALTHUSSER, 1970; BOURDIEU, 1974; BOURDIEU; PASSERON, 1975; ESTABLET, 1975),

³⁴ Portanto, esperava-se que a educação preparasse tecnicamente para as atividades industriais e divulgasse atitudes adequadas à nova sociedade, como preconizava a teoria do capital humano. (SCHUTTZ, 1963).

³⁵ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado 1955 na estrutura burocrática do Ministério de Educação, congregava vários intelectuais e instituiu-se como referência na concepção, orientação e divulgação do ideário desenvolvimentista brasileiro.

³⁶

Xavier (1999, p. 246). A autora indica também como causa do esvaziamento do CBPE o deslocamento físico e mental de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro para a UNB e o Ministério de Educação e Cultura, respectivamente, a partir de agosto de 1962 no governo de João Goulart.

como pelos economistas radicais americanos (BOWLES, 1976; CARNOY, 1972; GINTIS, 1971), que indicavam o atrelamento do sistema educacional às exigências do capitalismo. Esses aportes teóricos foram utilizados em trabalhos de pesquisa de professores e estudantes de pós-graduação em educação, pois as pesquisas sobre educação já eram raras nos departamentos de ciências sociais³⁷.

Também deve ser levado em conta, quando se analisa o desenvolvimento das pesquisas histórico-educacionais nos programas de pós-graduação em educação, o fato de que em torno da instalação dos primeiros programas de pós-graduação em educação nas universidades católicas - PUC-Rio (1965) e PUC-São Paulo (1969) – aglutinou-se uma geração de acadêmicos diretamente vinculados à Igreja Católica ou à sua esfera de influência³⁸. Os autores dos trabalhos desse programa seguem um referencial teórico-metodológico, cuja figura central é Gramsci, considerado mais adequado para a exigência de intervenção na sociedade. (YAMAMOTO, 1994, p. 99-102). Segundo Warde (2002, p. 240), entre os anos 1970 e os primeiros anos da década de 1980, a pós-graduação em educação “produziu uma significativa agitação acadêmica, menos pela excelência dos trabalhos gerados e mais pelas lutas políticas travadas e bandeiras empunhadas”.

Importante destacar, nas pesquisas educacionais realizadas no Brasil, a presença da obra do sociólogo Pierre Bourdieu. Em trabalho que discute a apropriação³⁹ da obra de Bourdieu nas pesquisas realizadas entre os anos de 1971 e 2000, Catani, Catani e Pereira (2001) indicam que, até meados de 1970, as referências à Bourdieu são esporádicas. Entre 1979 e 1983, a leitura do autor, especialmente de sua obra **Reprodução**, “passa a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro”, pois o sociólogo francês “passa a ser considerado um autor crítico, mas politicamente desmobilizador.” (p. 66). Sua obra é caracterizada como análise educacional “reprodutivista” ou “crítico-reprodutivista”. Somente a partir de 1990, para os autores da análise da apropriação de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, é que a obra do sociólogo recebe, no Brasil, uma leitura mais diversificada. Os que se apóiam nele ou dele apropriam-se “revelam maior familiaridade com a obra.” (p. 71).

³⁷ Ver Educação e Sociologia, um objeto rejeitado, de Luiz Antônio Cunha. Cunha (1991), em artigo em que analisa a ampliação da pós-graduação em educação no Brasil, chama à atenção para a composição inorgânica do corpo docente e a heterogeneidade dos alunos dos programas de pós-graduação em educação, indicando esses fatores, aliados ao populismo pedagógico e a uma certa ideologia da ação, como responsáveis pelo baixo nível acadêmico de muitos programas. Vale lembrar que sociólogos da USP como Aparecida Joly Gouveia e Celso de Rui Beisiegel continuaram levando adiante inúmeros estudos de Sociologia da educação. Também Luiz Antônio Cunha produziu trabalhos de repercussão de interpretação sociológica da educação brasileira a partir dos anos 1970.

³⁸

Esta nova intelectualidade, com forte engajamento político, constituiu um lugar de confluência entre o pensamento marxista e a nova pregação da Igreja Católica, exposta nas conferências do Conselho Episcopal Latino-americano de Medellín (1969) e Puebla (1979).

³⁹

Apropriação, para os autores, indica “a variedade de formas de recepção e as formas peculiares de invenção na leitura que se fez desse autor.” (p. 64). Os autores examinam periódicos especializados em educação, teses, dissertações e estudos publicados em livros, trabalhos apresentados em congressos, bem como a bibliografia universitária entre 1971 e 2000.

Na medida em que os programas de pós-graduação em educação no Brasil foram crescendo⁴⁰, com a ampliação de seus quadros de docentes e pesquisadores, foi sendo incorporada uma pluralidade de temas. Ao mesmo tempo, sob a influência de referências internacionais, deslocaram-se os focos de interesse da macroanálise sociológica e histórica, predominantes nos anos de 1970, para as microanálises.⁴¹ Para Brandão (2001), afinal, é a ordem social que se impõe como matriz, estruturando comportamentos, ou ela é reconstruída pelos indivíduos nas ações e trocas sociais? Para a autora, as opções teórico-metodológicas devem ancorar-se nas necessidades da investigação e não em uma opção *a priori* do pesquisador. Já nos anos de 1980, houve, para Brandão, uma virada hegemônica no campo das estratégias metodológicas na sociologia da educação, com a ampliação dos estudos de caso, a observação participante e as estratégias de pesquisa qualitativa. Aponta, ainda, a autora, como recursos principais das abordagens microssociais a etnografia, a história de vida e a entrevista em profundidade.

Analisando o movimento interno da sociologia da educação na Inglaterra e na França, Agnés (1999, p. 49) o indica como um movimento interno da disciplina: “[...] a evidência da incapacidade das teorias estrutural-funcionalistas ou marxistas clássicas de dar conta de toda uma série de elementos essenciais à compreensão da atividade dos agentes da educação, e de levar em conta a diversidade de contextos, de trajetórias, de práticas ou de éticas.”

Para a autora, nas últimas décadas, com a expansão da escolaridade para as mulheres e “minorias” étnicas, houve diversificação teórica e temática que resultou na ampliação do interesse pelos métodos qualitativos (por ex., etnografia adaptada ao estudo das instituições escolares e a ampliação do método biográfico). A difusão desses métodos explica-se não só por razões científicas, mas também sociopolíticas. Valorizam-se os saberes locais, os temas da cotidianidade escolar, as metodologias qualitativas e a proximidade com os agentes de base. As mudanças de orientação das pesquisas em sociologia da educação exigem que se levem em conta as influências globais, mas também as especificidades nacionais. Para Agnés Van Zanten (1999, p. 56), é necessário considerar ainda “as interações entre diferentes contextos científicos, as influências de diferentes tipos de pesquisa (teóricas, empíricas, trabalhos de síntese...), as pressões exercidas por estudantes e pela organização universitária, os agentes de base e os dirigentes da educação”.

⁴⁰ Em 2013, a área da educação contava com 120 cursos de mestrado, 62 de doutorado e 23 cursos de mestrado profissional. Fonte <www.capes.gov.br>. Documento da área. Acesso em: 27 maio 2016.

⁴¹ Para Brandão (2001, p. 54), esta é uma velha polêmica em Sociologia da educação, a divergência sobre qual a perspectiva mais compatível com o estudo dos processos educacionais: a das relações face a face entre os indivíduos, empreendida pelas análises microssociais, ou a das relações entre as estruturas (imposições) mais gerais da vida social sobre as trocas e situações mais específicas, tal como se procura alcançar com o recurso às análises macrossociais.

Em artigo sobre a produção acadêmica de Sociologia da Educação no Brasil no período compreendido entre os anos 1994-2003⁴², a partir dos trabalhos apresentados às reuniões da Anped, indicou-se uma predominância de inspiração no pensamento social francês (basicamente referenciado em Pierre Bourdieu). Apontou-se, também, a ausência de um programa consistente de análises de indicadores e fluxos educacionais (resistência às formulações macroanalíticas). Esse filão clássico da sociologia da educação encontra-se, segundo Costa e Moraes (2003), entregue aos economistas e aos órgãos oficiais de planejamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, as distintas abordagens sociológicas que buscavam legitimar explicações do mundo social, especialmente àquelas ligadas ao campo educacional, estavam e estão sempre em disputa, pois a sociologia é um importante capital simbólico no interior desse campo.

Como embasamento das pesquisas educacionais, alicerçada na institucionalização da pós-graduação em educação, a abordagem sociológica já está bastante generalizada no Brasil. No entanto, alterações importantes na configuração do sistema educacional brasileiro como, por exemplo, a ampliação das taxas de escolaridade ainda esperam por uma análise sistemática tanto dos sociólogos como dos historiadores da educação brasileiros⁴³.

Há ainda que considerar, como problema das pesquisas educacionais, a distância entre a comunidade acadêmica e as instâncias de planejamento, avaliação e decisão acerca das políticas educacionais. Tem crescido a legitimação das pesquisas produzidas por organismos do Estado ou por ele encomendadas. Na avaliação de Warde (2002), as pesquisas educacionais chegaram ao novo século “frágeis para fazer face às políticas educacionais em curso”.

No conjunto da área da educação, não só de história e sociologia da educação, o crescimento das pesquisas é vertiginoso. Considerando o ano de 2006, quando havia 73 programas de pós-graduação em educação (em 2013, eram 143), foram titulados 2.057 mestres e 457 doutores,

⁴² Em um balanço efetuado sobre os trabalhos do GT Sociologia e Educação da Anped no período 1994-2003, Marcio Costa e Graziela Dias de Moraes (2003) constataam a influência da Sociologia francesa nos trabalhos inventariados.

⁴³ Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – Ipea – indicam, para 2009, um atendimento de 98% da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental, de 50,9% da população de 15 a 17 anos no ensino médio, e de 14,4% da população de 18 a 24 anos no ensino superior. Há diferenças significativas no atendimento escolar às crianças de zero a três anos (14,4%), enquanto que as de 4 a 6 anos já são atendidas em escolas em 81,3%. E ainda, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (2009) aponta o Brasil na 53ª posição em um *ranking* com 65 países.

e estavam envolvidos nessa formação 1.812 docentes.⁴⁴ Tão importante quanto a produção é a divulgação das pesquisas no Brasil e no exterior. A Comissão de Periódicos da ANPED identificou, no biênio 2006-2007, a existência de 746 periódicos em que se publicaram ensaios e pesquisas de professores e alunos da pós-graduação. Desses periódicos, 190 eram da área da educação (ZAKIA; BIANCHETTI, 2007, p. 396). No ano de 2013, havia, na região sul, na área de educação, 32 cursos de mestrado acadêmico, 16 cursos de doutorado e 4 cursos de mestrado profissional e mais de 40 revistas vinculadas a programas de pós-graduação. (STRECK, 2015, p. 264).

A consolidação da pesquisa educacional no âmbito da pós-graduação representou uma mudança profunda dentro da pouca pesquisa existente na universidade brasileira. Seu aspecto positivo não deve, no entanto, obscurecer as perdas. A transformação da pós-graduação em lugar privilegiado da pesquisa “tornou secundária a formação para a docência.” (ZAKIA; BIANCHETTI, 2006, p. 398). A supervalorização da produtividade, medida pelo número de publicações, leva a questionamentos a respeito do descuido com a docência, uma vez que a pós-graduação foi constituída no Brasil como um programa de formação na interface do ensino com a pesquisa.

⁴⁴ Ver **Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED** (ZAKIA; BIANCHETTI, 2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos César de. (Org.) **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1999.

CATANI, Afrânio, CATANI, Denice Bárbara, PEREIRA, Gilson. Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através dos periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. XX, n. 17, p. XX-XX, 2001.

COSTA, Márcio, SILVA, Graziella Moraes Dias. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14. **Revista Brasileira de Educado**, Rio de Janeiro, ANPED, v. XX, n. 22, p. XX-XX, 2003

GOUVEIA, Aparecida Joly. As Ciências Sociais e a Pesquisa sobre Educação. **Tempo Social: Revista de Sociologia**, São Paulo, USP, v. 1, n. 1, p. XX-XX, 1989.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da universidade de São Paulo. In MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Socais no Brasil**, São Paulo: Vértice, 1989. v.1

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

Pécault, Daniel (1990). **Os intelectuais e a política no Brasil - entre o povo e a nação**. Série Temas. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, G. R.M. Eufemismos e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 66, p. xx-XX, 1999.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, v. 40, n.1, p. xx-XX, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

WARDE, Miriam Jorge. Sobre orientar pesquisas em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Editora Cortez, 2002

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**. Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950 -1960). Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

ZANTEN, Agnés Van. Saber global, saberes locais. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. XX, n. 12, p. XX-XX, 1999.

ZÁKIA, Sandra, BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 12, n. 36, p. XX-XX, 2007