



A UTILIZAÇÃO DE TEORIAS E MÉTODOS DA SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO EM PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Alexandre Jeronimo Correia Lima¹

INTRODUÇÃO

O problema de se entender os mecanismos do processo de transmissão e aquisição de conhecimento não é apenas um tema dos tratados científicos, trata-se de uma questão político-social, que se fosse esclarecida poderia contribuir para um melhoramento, ou pelo menos, um refinamento das políticas públicas do sistema educacional. Isto tanto no sentido de reduzir as grandes desigualdades na distribuição de conhecimento do universo escolar, como também no âmbito de auxiliar os agentes do campo escolar a planejarem melhor suas ações no que se refere às relações ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo discutir as possibilidades e os meios de se utilizar teorias e métodos de pesquisa e reflexão da Sociologia do Currículo em pesquisas sobre o Ensino de Sociologia, especialmente no momento *recontextualizador pedagógico*² (BERNSTEIN, 1996) das salas de aula. Neste estágio do discurso, o conhecimento sociológico é vocalizado por diferentes sujeitos e constitui código próprio. A este processo discursivo adota-se o nome de *comunicação pedagógica*. A especial passagem do discurso pela realização da disciplina escolar de Sociologia é o foco de atenção do trabalho. O alvo deste projeto, ainda em construção³, é a formação do processo dinâmico de estruturação do discurso sociológico - produzido através da realização da disciplina de

¹ Mestre em Ciências Sociais pela UEL. Contato: ajcl33@gmail.com

² Refere-se à mudança de contexto das práticas pedagógicas, característica do processo discursivo pelo qual todo conhecimento, científico ou não, está sujeito, quando em comunicação social. Por exemplo: contexto de produção de conhecimento (Universidade, Centro de Pesquisa), contexto de organização de currículo (Ministérios e secretarias), contexto de execução de práticas pedagógicas (escola e família).

³ O presente artigo é um relato parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento com o título: *Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia: modelos da sociologia do currículo* (2010-2012)

Sociologia no ensino básico. Isto é, procura-se saber um pouco mais sobre a realidade do ensino de Sociologia no universo escolar, pensando em quais são as fronteiras que estão se formando em relação aos demais discursos científicos, “recontextualizados e re-codificados” (BERNSTEIN, 1996) em disciplinas escolares.

Em 2009, foi realizado um exercício de análise⁴ de uma proposta curricular para o ensino de Sociologia do Estado do Paraná⁵. O cerne da análise consistiu em utilizar a Sociologia do Conhecimento de Bernstein e de Mannheim como instrumentos úteis para perceber a “cartografia” das posições de poder e dos mecanismos e processos de controle das relações sociais discursivas. O sentido daquele trabalho era localizar, no documento, as relações de poder e controle que determinavam a posição e a realização do discurso sociológico tal como o texto do documento sugeria. Apresenta-se aqui parte desta análise, no sentido de verificar a possibilidade de aproveitamento - para pesquisas não necessariamente textuais - de alguns fundamentos teórico-metodológicos pertinentes à análise do currículo. Tais fundamentos, além de proporcionarem uma visão diferenciada do discurso em textos curriculares, podem auxiliar em análises de caráter mais profundo das relações pedagógicas discursivas, tanto no campo escolar quanto no campo científico. Portanto, em um segundo momento deste artigo, apresentam-se exercícios de reflexão a respeito de como este referencial teórico-metodológico pode ser operacionalizado para pensar em momentos estruturantes do discurso sociológico presentes nas práticas pedagógicas (cotidiano das escolas).

Através de uma incursão orientada a perceber relações de poder e controle no currículo e na prática pedagógica, combinada com uma criteriosa análise histórica e estrutural, baseada nas construções teóricas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, visualizava-se a possibilidade de identificar traços relevantes sobre as relações discursivas.

⁴ CORREIA-LIMA, Alexandre J. **Modelo de análise de proposta curricular para o ensino de Sociologia: A Sociologia do Conhecimento como instrumento para análise da Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia no 2º grau PR/1994.** 2009. 85. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009

⁵ PARANÁ, Estado do. **Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º Grau.** Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1994. A proposta curricular paranaense de 1994 não chegou a ser implantada, pois, quando houve a transição do governo de Requião (1991-1994) para o de Jaime Lerner (1995-2003), no Paraná, e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no Brasil, o Ministério da Educação adotou orientações diferentes para as políticas educacionais (SILVA, 2006). A partir da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, denominada [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#) (LDB), o antigo 2º grau, ou ensino secundário, foi substituído pelo Ensino Médio que compreendem os últimos três anos da formação básica.

ESTRUTURA TEÓRICA DA PESQUISA

Precedendo qualquer discussão mais densa sobre o assunto, dois termos devem ser esclarecidos a fim de facilitar a localização do ponto de partida deste texto. Um que diz respeito à Escola e outro que diz respeito ao Conhecimento:

1º - Mesmo propondo que métodos de pesquisa fundamentados em teorias da Sociologia do Currículo possam auxiliar na percepção e apreensão de dados do cotidiano da prática pedagógica escolar, o campo de estudo fim é a Escola e os agentes protagonistas envolvidos são os atores deste campo - alunos, professores e funcionários, compreendidos como toda a equipe pedagógica. E não se deve pensar a Escola apenas como o lócus de aplicação do currículo, o espaço neutro de transmissão de conhecimento oficial, ou mesmo, a instituição “reprodutivista” conservadora. A escola é um microcosmo⁶ de relações e discursos, onde o particular e o universal cotidianamente se chocam em um jogo de construção e desconstrução; de produção, transmissão e de resposta (MAFRA, 2003) e (FORQUIN, 2000).

2º - Pensar na Sociologia do Currículo pressupõe uma discussão anterior, que é a da Sociologia do Conhecimento. Isto porque a Sociologia do Conhecimento entende o documento (dado) não como a expressão de ideias individuais, mas sim como a materialização das relações sociais. Um olhar sociológico sobre o conhecimento no documento procuraria desvelar o universo de relações sociais presente na produção de discursos e conhecimentos. Através desta perspectiva, acredita-se ser possível a utilização de técnicas de análise de currículo para análises de práticas sociais, já que tanto os conhecimentos cunhados no papel oficial do currículo como os vocalizados pelo professor fazem parte de processos discursivos em relações sociais, sendo assim objetos de interesse da Sociologia.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES A RESPEITO DA ESCOLA

O fato de existir uma Sociologia dos Estabelecimentos Escolares e toda uma Ciência da Educação que trabalha com a escola como objeto central de reflexão, já previne qualquer tentativa de redução do tema a mero reflexo, ou reprodução de conflitos políticos, econômicos, históricos, culturais etc. Atualmente, entende-se a escola como um

⁶ Utiliza-se a ideia de cosmos e não espaço no sentido de enfatizar a ideia de movimento e interação na Escola em contraste com a noção espacial de vazio, oco.

verdadeiro microcosmo que interage com o todo, sendo possuidora de particularidades que demandam uma incursão profunda no que já fora teorizado sobre o assunto. Como referência para iniciar a discussão sobre o assunto, um bom caminho seria procurar fontes em Leila de Alvarenga Mafra (2003) “*A Sociologia dos estabelecimentos escolares: Passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção*” in: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. Lá, a respeito das discussões mais recentes, Mafra diz:

Ao longo das duas últimas décadas, cresceu a necessidade de superar os impasses teóricos e metodológicos dos estudos que focalizam as instituições escolares, [...] Aprofunda-se nessa década [1990] o entendimento de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural, no qual influem tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações, significados, desejos, experiências coletivas e individuais daqueles que passam pelas escolas. Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades. (MAFRA, 2003, p.124-125)

De toda forma, o ponto aqui é que para pensar na formação e transformação de discursos sociais, a Escola deve ser encarada como uma “agência recontextualizadora” (BERNSTEIN, 1996) - recontextualizadora de discursos, de códigos e de conhecimentos em processo de realização. A escola é uma agência de controle simbólico⁷, e, pensando em seu papel histórico nos últimos três séculos, seria um engano ignorar seu o poder de orientar práticas sociais para manutenção e/ou para a transformação da realidade.

De uma perspectiva histórica, André Chervel, em *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990) diz que o estudo da escola se vê confrontado em parte com o estudo das disciplinas. O autor afirma que em determinadas épocas da história a sociedade e suas instituições, Família, Religião, Estado, “experimentaram, [...] a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada” (1990, p. 187). A escola moderna deve sua origem ao objetivo de constituir identidades nacionais. Se invertidos os fatores tem-se que: a constituição das identidades nacionais deve sua origem à escola moderna.

⁷ Para Bernstein, todo conhecimento é construído em processos discursivos nos quais determinadas agências e agentes são responsáveis por significativas transformações em sua forma e seu conteúdo. As agências recontextualizadoras de controle simbólico podem ser reguladoras; reparadoras; difusoras; formadoras; executoras (BERNSTEIN, 1984, p. 30). Formalmente a escola se encaixaria no papel de agência difusora, contudo, sua prática complexa torna tal classificação, ainda que verdadeira - incompleta. Sendo assim, é possível pensar na característica difusora da escola como central, mas não única.

Na formação moderna das nações, o papel da escola é semelhante ao da burocracia estatal civil e militar (ANDERSON, 2008), mas pode-se pensá-lo em maior escala, preparando uma parcela maior da população para a vida nacional e para a vida no capitalismo. E tal como a burocracia estatal, o advento da escola moderna, apesar das singularidades, pode ser pensado como um fenômeno mais ou menos hegemônico e universal nas sociedades capitalistas modernas. Este fenômeno reúne pelo menos duas características gerais: na dimensão política, possui íntima relação com o processo de nacionalização dos países e na dimensão econômica está relacionada ao desenvolvimento dos meios de produção do regime capitalista. François Dubet trata deste assunto para o caso francês e, se forem feitas as devidas contextualizações, muito pode ser aproveitado para os demais casos.

A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade (DUBET, 2003, p. 31).

Benedict Anderson, 2008, em *Comunidades Imaginadas*, faz longa descrição do caso indonésio, demonstrando como as populações saíam de suas localidades para cumprir a jornada escolar. Partiam dos pequenos centros indo em direção aos grandes, despertando, durante a trajetória escolar, o sentimento de camaradagem horizontal para com seus colegas, outrora pertencentes às várias culturas distantes das suas, depois apenas indonésios como eles. Neste ponto, Anderson demonstra a escola como longo ritual de passagem, no qual homens tribais renascem homens nacionais.

A escola é uma instituição histórica em construção que tem um papel central no funcionamento da sociedade moderna. A Sociologia, autoconsciência da própria sociedade moderna e ciência da crise desta sociedade, como disciplina escolar se submete a determinadas características provenientes do universo escolar, mas também pode ser responsável pela transformação deste mesmo universo.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES A RESPEITO DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

Entende-se por Sociologia do Conhecimento o estudo das relações sociais da produção do conhecimento. Cabe, entretanto, lembrar que as relações sociais não apenas influenciam a produção do conhecimento, mas o conhecimento é uma relação

social. Segundo Karl Mannheim (1893-1947), grande teórico da Sociologia do Conhecimento e da Educação, em *Ideologia e Utopia* (ed. 1968), “conhecer é fundamentalmente um conhecer coletivo” (1968, p.58), portanto, trata-se de uma Sociologia preocupada com os processos de cognição não somente do indivíduo, mas também da sociedade. Caracteriza-se não por investigar como o pensamento se realiza nos tratados de lógica, “mas como ele realmente funciona na vida pública e na política como instrumento de ação coletiva” (MANNHEIM, 1968, p.29). De um modo geral, ela diz que não há como entender, nem como aceitar qualquer pensamento sem que se entenda a origem histórico-social dos indivíduos que, em grupo, defendem suas formas de pensar. Norbert Elias sintetiza o que é a Sociologia do conhecimento:

Em sua forma tradicional, as suposições teóricas comuns das teorias sociológicas do conhecimento são bastante simples. Elas podem ser condensadas na afirmação de que a estrutura da “consciência”, das idéias, do conhecimento, do pensamento, da percepção ou de qualquer que seja o ângulo que possamos escolher é, primordialmente determinada pela estrutura dos grupos humanos pelos quais são produzidas, não pelos “objetos” da consciência ou pela própria consciência, chamemos a isso “lógica”, “razão” ou o que quer que seja. (ELIAS, 2008, p. 516).

A manifestação individual é realizada com os instrumentos intelectuais recebidos socialmente. O indivíduo é inconscientemente coagido a realizar determinados tipos de ação de acordo com o que existe em seu meio. (MANNHEIN 1968), (BOURDIEU, 1996).

Somente num sentido muito limitado o indivíduo cria por si mesmo um modo de falar e de pensar que lhe atribuímos. Ele fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados. (MANNHEIM, 1968, p.30-31).

Eu diria que enquanto se pensa em termos de consciência, falsa consciência, inconsciência etc, não se consegue captar os principais efeitos ideológicos, que na maioria das vezes são transmitidos pelo corpo. O principal mecanismo de dominação opera através da manipulação inconsciente do corpo. [...] que funciona de maneira muito mais sutil – através da linguagem, através do corpo, através de atitudes para com coisas que estão abaixo do nível de consciência. (BOURDIEU, 1996, p. 269 – 270).

Diante do atual momento da história da Sociologia, não apenas como disciplina escolar, mas também como área do conhecimento, a discussão sobre o currículo

desperta imediato interesse quando abordada pela Sociologia do conhecimento porque remete ao próprio exercício de autocrítica da Sociologia. Tal esforço revela que os meios de se entender como os grupos de interesse influenciam e determinam a composição curricular da disciplina de Sociologia são semelhantes aos meios de se entender a existência e legitimidade da própria Sociologia na sociedade. Isso porque os empreendimentos dos grupos de interesse nas disputas na área do currículo são lutas pela manutenção de saberes, pela consolidação de teorias, pela confirmação de métodos, que validam ou nulificam suas formas de viver e pensar. A Sociologia como área de conhecimento, como ciência e como disciplina, não escapa desta mesma lógica.

Ampliando a visão no tempo e no espaço social, a possibilidade de enxergar alguns pontos de congruência entre a Sociologia Clássica, a Moderna e Pós Moderna torna-se plausível, ainda que seja missão árdua. Pistas para tal feito foram ensaiadas por autores da Sociologia do Conhecimento e por autores empenhados em fazer análises sociológicas das teorias e dos paradigmas sociais. Muito embora seja necessário ponderar a respeito da autonomia relativa (BOURDIEU) da produção intelectual, tal como alerta Liedke.

A inserção de uma obra em seu tempo e lugar não significa, porém, necessariamente, desconsiderar a dimensão referente à relativa autonomia do trabalho intelectual (Löwy, 1987). Ao contrário, faz-se necessário contemplar a relação dialética entre interpretação e realidade, entre sujeito e objeto do conhecimento. (LIEDKE, 2007, p. 266).

Mannheim (1968) explica que a orientação de uma construção de conhecimento pode ser voltada para a conservação e legitimação de uma dada realidade, ou pode ser no sentido de alterar a ordem, destruir e transformar. O intelectual pode estar vinculado ao pensamento hegemônico, ou pode ser expressão de uma contra hegemonia GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, (1985). O fato é que a clara consciência da posição que assumirá a contribuição do produto de seu trabalho intelectual foge ao seu controle.

Para este autor, existe uma conexão entre os “grupos de interesse na sociedade e as ideias e modos de pensamento que eles defendem” (MANNHEIM, 1968). Isso acontece, não apenas pela vontade consciente dos indivíduos de fazer prevalecer sua forma de entender o mundo em relação aos demais, mas, principalmente, porque o próprio pensamento humano só se desenvolve dentro de um dado limite de instrumentos adquiridos socialmente. Mannheim considera a capacidade do indivíduo de fazer escolhas

e pensar “livremente” apenas dentro de um limite dado em sociedade. Percebe-se que a fonte da Sociologia do conhecimento é a noção de que o indivíduo “fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados.” (MANNHEIM, 1968, p.30-31). Portanto, sua liberdade de movimentação intelectual se resume ao grau de abrangência conceitual da linguagem que adquiriu em sociedade.

Enfim, somente depois de tratadas algumas ponderações centrais sobre a Escola e sobre o Conhecimento, com o devido cuidado, é possível trabalhar com as abordagens alternativas pretendidas.

A SOCIOLOGIA DE BERNSTEIN⁸ DA ANÁLISE CURRICULAR PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES. TEORIA E MÉTODO

Acredita-se que os efeitos discursivos da prática do ensino da Sociologia nas escolas é produto, ao mesmo tempo, do que há formalmente escrito em currículos, propostas, planos de aula e livros didáticos, quanto o é de práticas pedagógicas cotidianas em salas de aula. O processo discursivo da Sociologia que reverbera na dinâmica do universo social é produto de documentos curriculares em constante relação com as práticas escolares em uma diacronia de produção, transmissão e resposta.

Segundo Basil Bernstein (1996), o processo pelo qual os conhecimentos em forma de discursos, materializados em textos, em falas, em imagens, em música, em cinema etc, viajam do campo intelectual até os campos de reprodução dentro do sistema educacional e depois escolar, é composto por uma cadeia de contextos e ‘re-contextos’. E, ao longo de uma jornada de reinterpretações e até re-codificação, o discurso (texto) “sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Porém, isso não caracteriza uma deformação do “verdadeiro” conhecimento, produzido nas agências contextualizadoras

⁸ **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. Bernstein é um sociólogo que foi associado ao movimento inglês do final dos anos 1960 chamado “Nova Sociologia da Educação”, encabeçado por Michael Young que, sob influência “do neomarxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da etnometodologia” (MOREIRA, 1990, p.74) foi pioneira nos estudos sociológicos dos currículos: “foi significativa a influência da NSE em autores como Michael Apple e Henry Giroux, que hoje começam a ser familiares aos estudiosos brasileiros de Sociologia e de currículo.” (MOREIRA, 1990, p.73) A principal característica da NSE era não dissociar a análise da distribuição de conhecimento social com as formas e os conteúdos dos currículos. Para tal feito, houve a necessidade de aproximação entre a Sociologia da Educação e a Sociologia do Conhecimento. Bernstein destaca-se neste sentido por ter realizado pesquisas ao longo de 30 anos no conjunto Class Codes and Control I-V, elaborando um método completo de apreensão da realidade escolar. “Bernstein nunca procurou criar um conjunto de seguidores, escolhendo tornar-se um analista do poder e não um prescritor de política. As suas ideias permitiram avaliar a mudança que teve lugar nos sistemas educativos ingleses e oferecem a mais desenvolvida gramática de entender a forma e o carácter da política educativa actual.” (MORAES e NEVES, 2001, p.2)

(centros de pesquisa e universidades), representa a própria síntese do conhecimento coletivo. O caminho que percorre é dinâmico, mutável e carregado de múltiplas pressões oriundas de diversos campos.

Bernstein afirma que ao entender melhor o processo pelo qual os discursos passam do campo intelectual de produção e se materializam nas práticas pedagógicas, sejam da escola, da família, ou do trabalho, compreende-se melhor como e em que está baseada a distribuição de poderes e direitos em sociedade. Isto é, “a fim de compreender através de quais formas as teorias se tornam dominantes compreender as modalidades de código que são dominantes.” (BERNSTEIN, 1996, p.72).

No processo de produção, transmissão e resposta da mensagem contida em qualquer conhecimento oficial seja de currículo disciplinar, ou não, encontram-se, ao menos, três tipos de sujeitos do discurso passíveis de análise: a agência (campo de produção, regulação e distribuição de discursos), os agentes do controle simbólico (produtores e reguladores dos discursos) e o público adquirente (sujeitos que receberão e responderão às mensagens dos discursos) (BERNSTEIN, 1996).

Utilizando estes conceitos classificatórios para pensar nos processos discursivos de orientações curriculares de quaisquer naturezas, tem-se que: as agências de controle do campo simbólico - pelas quais o discurso transcorre - são divididas em diversas funções, de acordo com cada momento contextualizador. Estas seriam, de acordo com o autor, classificadas como agências “*Reguladoras, reparadoras, difusoras, formadoras/modeladoras e executoras*” (BERNSTEIN, 1984, p. 30). No caminho mais direto do discurso às salas de aula: os centros de produção de conhecimento (Universidades e centros de pesquisa) são *agências formadoras*; os órgãos públicos do governo e conselhos de educação da sociedade (MEC; CNE; Secretarias de Educação, Núcleos Regionais, no caso do Estado do Paraná, etc) são *agências executoras*; as escolas são *agências reprodutoras*.

Dentro do campo de controle simbólico existem outros diversos canais de transmissão dos discursos pedagógicos, nos quais se encontram as *agências difusoras* (Cinema, Televisão, teatro, jornais, música etc...), as *agências reguladoras* (Religião e sistema legal/penal) e as *agências reparadoras* (Clínicas de reabilitação, clínicas psiquiátricas, serviços médicos, grupos de auto-ajuda etc...).

É importante ressaltar que o discurso é recontextualizado em cada uma destas agências, sofrendo alterações em seus princípios de controle e na distribuição de poder entre os diferentes agentes que o vocalizam. Isto provoca a transformação no discurso de

acordo com o momento contextualizador. No caso que se propõe refletir, uma das questões chaves é saber como estas transformações nos domínios da escola reconfiguram a mensagem e a voz do discurso sociológico.

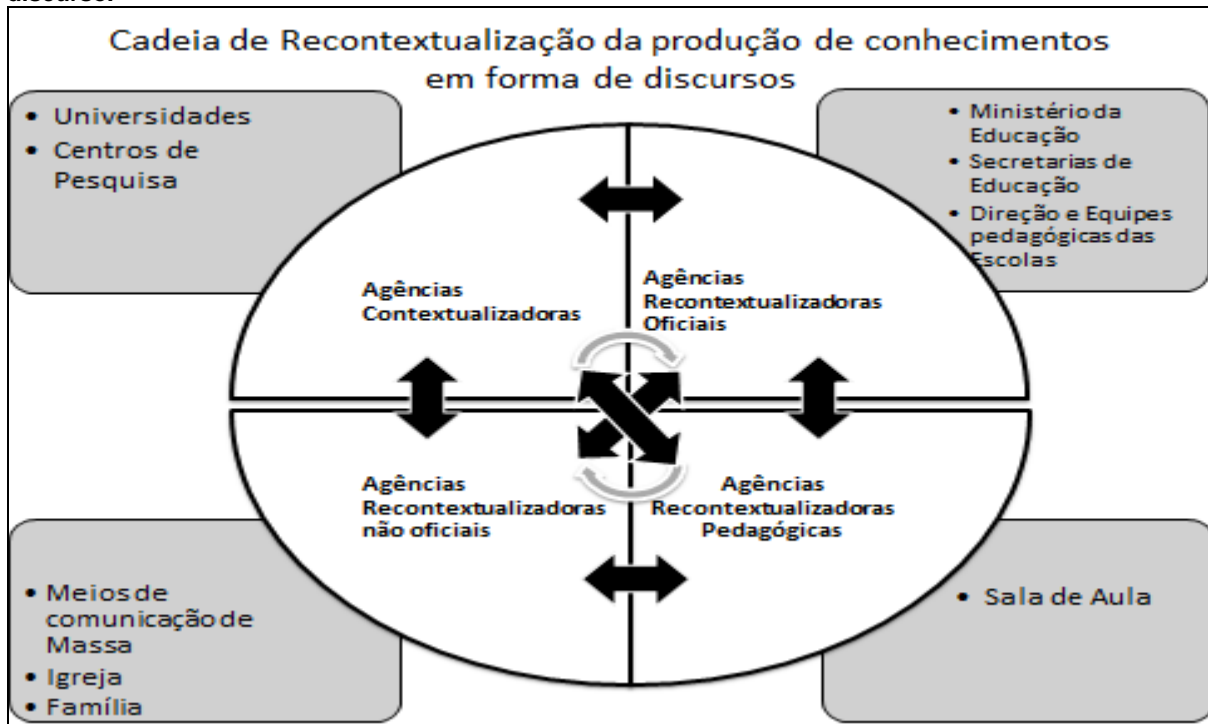
Os agentes que compõem as agências de controle simbólico modeladoras, executoras e reproduzidas, são respectivamente - os autores (no caso da Sociologia, cientistas sociais de carreira, acadêmicos, aqueles que são convidados para redigir as propostas, aqueles que escrevem os livros didáticos, ou mesmo aqueles que pela notoriedade de suas publicações inspiram as propostas); os funcionários das Secretarias de Educação; e os professores. Estes, (os professores), antes de assumirem os papéis de agentes reprodutores, constituem o público adquirente do texto curricular⁹.

Isto acontece porque no processo discursivo os sujeitos se alteram. Quando o professor passa a ser o agente do controle simbólico, os alunos tornam-se parte mais ativa no processo. No primeiro momento da formação do discurso, isto é, o currículo, os alunos são referidos, citados, pensados, mas não participam diretamente do processo, pois o público adquirente do currículo são os professores. No segundo momento, o da prática pedagógica em sala de aula, eles passam a interferir francamente no discurso. De fato, em um momento crucial da transmissão da mensagem, o aluno, em sala de aula, deixa de ser alvo do currículo e passa a ser produtor de conhecimento. O aluno, em relação pedagógica com o professor e com a Escola, é sujeito de novas práticas sociais que são forjadas *in loco*.

Na sequência, a figura elaborada procura sintetizar a ideia da cadeia de agências e agentes presentes na transmissão e resposta de um discurso pedagógico que se supõe recodificado em disciplina escolar.

⁹Seria conveniente ressaltar o caso do Estado do Paraná no qual os professores da rede pública foram convidados para participar da confecção do livro didático e também participaram da produção da proposta curricular vigente. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia – Pr/2008.

Figura 1 Cadeia de agências e agentes de recontextualização da produção de conhecimento em forma de discurso.



Fonte: Adaptado de Bernstein, 1996.

Toda esta lógica de funcionamento é prevista nos conceitos chaves de “**código**” e “**discurso pedagógico**” do referido autor. Estes conceitos são instrumentos indispensáveis para o método que se propõe.

O código se caracteriza por ser um dispositivo de transmissão, aquisição e resposta de mensagens que viabiliza a execução de um discurso pedagógico qualquer. Ou seja, diante da perspectiva aqui empregada, Bernstein entende que o conhecimento é produzido e transmitido durante as relações sociais através de discursos pedagógicos, orientados e conduzidos por um código. E na perspectiva dele, um discurso pedagógico pode ser analisado através da ideia de como está distribuído o poder e como se dá o controle da relação.

Sua proposta é analisar as gramáticas específicas do processo de incorporação de um código específico que estrutura o discurso pedagógico de acordo com a classe social e com os campos da prática. “No processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem.” (BERNSTEIN, 1996, p.14).

Trabalhar esta perspectiva no universo escolar é, portanto, tratar do discurso produzido a partir da disciplina de Sociologia como um discurso pedagógico, criado e

também criador de um código específico, em relação umbilical com o código escolar, que pode ser pensado de acordo com suas regras de localização e de realização.

De acordo com a teoria de Bernstein, um código específico pode ser visualizado em relação ao todo social como uma estrutura mais ou menos aberta à transformação e mais ou menos autônoma em relação aos campos político e econômico. A percepção da localização e da realização de um discurso pedagógico conduz à possibilidade de relacioná-lo com as estruturas mais rígidas dos processos sociais. A partir disto é possível pensar a formação do discurso sociológico da disciplina de Sociologia sob a influência dos dispositivos pedagógicos já existentes que surgem (das, produzem e reproduzem) as relações de classe.

Para Bernstein, através dos mecanismos de controle das práticas pedagógicas e da localização dos sujeitos que as realizam é que se estabelece a diferenciação entre os códigos em caráter específico e a ideologia responsável pela manutenção do poder a quem já o detém em caráter universal.

Mas especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas. A ideologia é constituída nesse (e através desse) processo de posicionamento. Dessa perspectiva, a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos. (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Seus exemplos clássicos de práticas pedagógicas são as relações entre pais e filhos, médicos e pacientes, professores e alunos etc. Na verdade, a comunicação entre os homens em sociedade se faz através de discursos pedagógicos. A ideia central é a de que no discurso pedagógico existe um esqueleto, o dispositivo pedagógico, que, por sua vez, é caracterizado pelo código que lhe estrutura, tal como o DNA, e lhe faz fluir. E assim, formalmente, tem-se que “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados, realizações e contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 29).

Na tentativa de traduzir este conceito em uma linguagem mais simples, pode-se pensar da seguinte maneira: um código é um conjunto de normas (princípio regulativo) adquirido socialmente, de forma implícita e coercitiva, tal como um fato social (tacitamente adquirido). Ele é responsável pela escolha dos significados relevantes (seleciona significados); pela forma como esses significados são utilizados (seleciona realizações); e

pela localização no espaço/tempo (seleciona contextos) em que são selecionados e utilizados, tudo de forma integrada (íntegra).

Através do processo cíclico de transmissão, aquisição e resposta de mensagens o código é socializado. Por sua vez, o “código regula ‘o que’ e o ‘como’ dos significados: quais significados podem ser legitimamente postos juntos e como esses significados podem ser legitimamente realizados”. (BERNSTEIN, 1996, p. 54) Para totalizar a ideia, acrescenta-se ‘quando’ e ‘onde’ em relação ao seu poder de selecionar e integrar contextos. Resumindo, os códigos selecionam de forma integrada o que, como, quando e onde se realiza a ação e a comunicação.

O grande objetivo das pesquisas de Bernstein foi buscar meios de decifrar esses códigos, através da revelação das pressões externas e internas que moldam e são moldadas por este conceito totalizante. Portanto, o fundamental seria compreender como as práticas pedagógicas se realizam e também entender como podem ser modificadas. (BERNSTEIN, 1996, p. 66).

Em relação às características externas e internas do código, Bernstein elaborou categorias precisas que tendem a dar conta do entendimento do código e dos discursos pedagógicos em relação ao poder e ao controle da comunicação social. Sendo que o poder é apontado pela divisão social do trabalho e o controle se manifesta nas relações sociais, de tal forma que o exercício do controle é a manifestação do poder.

No sentido de reproduzir de forma mais direta a ideia, pode-se pensar em dois grandes aspectos da comunicação: a voz (que caracteriza quem detém o poder) e a mensagem (na qual se expressam os mecanismos de controle). A partir da delimitação, ou localização da voz, e, portanto, do poder conferido à voz, e da revelação dos mecanismos controle da mensagem, entende-se todo o aparato teórico de Bernstein. A comentadora Lucíola Licino Santos faz uma espécie de síntese, traduzindo o autor de forma mais didática:

Para responder a esta questão, o autor se volta para a análise do poder e do controle social. Do ponto de vista teórico e do ponto de vista analítico, o autor afirma que poder e controle são considerados elementos distintos, apesar de estarem mutuamente inter-relacionados nos estudos empíricos. Por meio das relações de poder, de acordo com sua perspectiva, estabelecem-se, legitimam-se e reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias de grupos, como, por exemplo, classe e gênero, assim como entre diferentes categorias de discursos e de agentes. O poder está, portanto, relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder,

buscando socializar as pessoas no interior destas relações. Neste sentido, “o poder constrói relações entre e o controle de relações dentro de dadas formas de interação” (BERNSTEIN apud SANTOS, 1990, p.27) (SANTOS, 1990, p.27).

A partir daí, Bernstein propõe a seguinte questão: como perceber o poder e o controle em uma comunicação? O caminho trilhado pelo autor foi pensar nas relações ‘entre’ e nas relações ‘dentro’ do discurso. O que ele faz é se aprofundar na análise dos aspectos desses dois momentos do discurso. Bernstein estabelece a ideia de regras de reconhecimento e princípio de **classificação** para discutir as relações ‘entre’; e regras de realização e **enquadramento** para discutir as relações ‘dentro’.

As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização. (BERNSTEIN, 1996, p. 30).

O princípio da classificação, como fundamento básico das regras de reconhecimento, está relacionado com o posicionamento do sujeito, ou do discurso em um determinado lugar, por isso a noção de reconhecimento. Trata-se do reconhecimento do posicionamento. Através deste reconhecimento se faz “a possibilidade de voz e de silêncio” (SANTOS, 1990, p. 29). O princípio classificatório localiza os sujeitos do discurso, determinando quem possui a voz. Mas, além disso, também estabelece o grau de isolamento desta voz, determinando assim, a especificidade conferida a determinados discursos. Áreas do conhecimento, tanto humanas, quanto exatas, dependem de certa classificação. “Por exemplo, o que é Sociologia depende do que é História, Economia, Geografia, Psicologia.” (BERNSTEIN, 1996, p.55).

De acordo com a configuração social estabelecida, por exemplo, aquela característica do pensamento bourdieusiano, qual seja, agentes em conflito dentro de campos em busca de capitais (BOURDIEU, 2007 p. 82-83; 108 - 109), a Sociologia deve possuir forte classificação em relação às demais disciplinas para garantir espaço para seu discurso. O que Bernstein faz aqui é aprimorar e permitir uma espécie de qualificação mais exata da ideia de Karl Mannheim, em *Ideologia e Utopia*, 1968, na qual para a sustentação de determinadas formas de pensar, grupos de interesse devem argumentar em favor de sua especialidade (MANNHEIM, 1968, p. 30-31)

Se a *classificação* estabelece as vozes, e, desta forma, está relacionada com a distribuição de poder em sociedade, o *enquadramento* é responsável pela mensagem,

especificamente, pela forma como a mensagem pode e deve ser passada entre os agentes estabelecidos, de acordo com as regras de localização (classificação). Bernstein explora a ideia de graus de controle da mensagem do transmissor e do adquirente como forma de analisar esse aspecto do discurso.

Enquadramento diz respeito à realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à sequência, ao ritmo esperado para a aquisição e a base social na qual a transmissão ocorre. (SANTOS, 2003, p.29).

Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica. No caso de o enquadramento ser fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos. (BERNSTEIN apud SANTOS, 1990, p. 30).

Através das ideias de: forte ou fraca classificação e forte ou fraco enquadramento de uma prática pedagógica - são estabelecidos dois modelos de currículo e dois modelos de pedagogia. **Currículo integrado, currículo de coleção, pedagogia invisível, pedagogia visível.**

Estas categorias foram elaboradas para facilitar pesquisas da área do currículo e da pedagogia. Quando Bernstein as elaborou derivadas dos graus de classificação e enquadramento, não as limitou aos estudos da Educação. Possivelmente, estes termos podem se encaixar em textos de diversas naturezas, mas que tratem de encaminhamentos curriculares, ou seja, que tratem de orientações, normas, programas e planos para o que fazer e quais caminhos tomar. Os modelos de pedagogias e currículos propostos pelo autor que serviram de critérios para a leitura do documento encontram-se descritos a seguir.

1996) Figura 1- Graus de Classificação e Enquadramento (Quadro adaptado dos conceitos de BERNSTEIN, 1996)

Conceitos para analisar relações entre categorias	Forte grau	Fraco grau	Em relação ao contexto
Classificação	Forte isolamento entre as categorias. Discurso como singular, criado no campo da produção do conhecimento. Ex. física e química. Currículo coleção partindo de operações simples para conhecimentos mais abstratos.	Fraco isolamento entre as categorias. Discurso como região, criado no campo da prática. Ex. arquitetura e engenharia. Currículo integrado com conhecimento interdisciplinar.	Se relaciona com as regras de reconhecimento. Aponta o que e quem deve discutir seguindo uma hierarquia externamente determinada.
Enquadramento	Transmissor com controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. Pedagogia visível com regras dos discursos claras. Preocupações com o estudante: atenção, interesse, cuidado e esforço,	Adquirente com controle mais aparente no processo de comunicação. Pedagogia invisível com regras dos discursos implícitas. Preocupações com o estudante: interesse em ser criativos, interativos e autônomos	Se relaciona com as regras de realização. Aponta o que e como deve ser discutido, proporcionando meios para a produção do texto legítimo.

Fonte: BERNSTEIN, 1996 (adaptado)

Resumindo, pode-se entender a teoria de Bernstein em um modelo de análise da dinâmica de transmissão e resposta de discursos estruturados por dispositivos pedagógicos codificados, na qual a divisão de classes determina a distribuição de **poder** que, por sua vez, estabelece as regras de **controle**. Do ponto de vista analítico, poder e controle podem ser separados de tal forma que: o primeiro corresponda às relações sociais entre, e logo a própria localização, ou reconhecimento entre as categorias (medidas pelo princípio de **classificação**); e o segundo corresponda às relações dentro, portanto às realizações das categorias (medidas pelo princípio de **enquadramento**). No processo de transmissão, aquisição e transformação, contextos comunicativos específicos são dotados de classificações e enquadramentos específicos que caracterizam as relações sociais do campo simbólico. Estas têm seus princípios essenciais fundados na produção material, contudo encontra-se na produção simbólica, a materialização das relações de classe.

EXERCÍCIO REALIZADO COM A PROPOSTA CURRICULAR

No exercício anteriormente realizado (CORREIA-LIMA, 2009), os referidos conceitos de Bernstein foram utilizados para a análise do documento “Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º grau de 1994”. Através deste trabalho foi possível testar um método baseado na teoria deste autor para a análise do discurso contido no texto do documento. Foram analisados, a respeito da Sociologia como disciplina escolar, os graus de classificação e enquadramento sugeridos no documento.

Através de todo o texto do documento, foi possível supor que havia intenção de fortalecer a classificação da Sociologia não só pelo seu conteúdo específico, mas também pela constante afirmação da necessidade da mesma como disciplina. Em relação ao princípio de enquadramento, pôde-se notar na proposta uma predominância da indicação para uma pedagogia invisível. Supõe-se que isso teria a ver com as características dos discursos mais fortes da época que dialogavam com a questão da transição democrática e pautavam sua retórica no sentido de “devolver à população o poder de expressão”. Ainda assim, puderam-se notar aspectos que apontavam para uma pedagogia visível, quando se esperava do aluno de Sociologia algum desempenho em relação ao conteúdo sugerido. Ainda que houvesse predominância de algumas características em relação a outras, todos os tipos conceituais foram encontrados na proposta. Abaixo, encontram-se exemplos do conceito e sua ocorrência no documento analisado.

Currículo Integrado:

A opção pela problematização do conteúdo constitui-se num recorte metodológico da presente proposta, pois permite através da reflexão, **construir em conjunto - alunos/professor**, os conteúdos e os conceitos que os **perpassam através de diversas atividades - dramatização, jornal, maquetes, etc, e linguagens - música, poesia, filmes, etc** - que possibilitem "visualizar" o conteúdo selecionado a ser estudado. (PARANÁ, 1994, p.22) grifo nosso

Currículo Coleção:

Na presente proposta, a preparação para o trabalho, enquanto meta, perpassa a **seleção e organização dos conteúdos**, e vai além do adestramento das técnicas produtivas. Pelo conhecimento sociológico deve-se propiciar ao aluno o acesso aos fundamentos científicos da diversidade técnica utilizada no processo de produção, que é historicamente produzida e constantemente modificada. Nessa linha de raciocínio, **a especificidade do conhecimento sociológico** deve promover uma outra concepção de democracia, de formação profissional e de cidadania. (PARANÁ, 1994, p.10-11) grifo nosso

Pedagogia Invisível:

Assim, a relação Ciência/Programa/Sociedade se articula evidenciando que esta proposta, ao refletir a dinâmica da sociedade onde se insere, não é exterior a ela, mas acompanha seu movimento (GUELF, 1994). Nesse sentido, **a diversidade das experiências existentes no interior da sala de aula deve ser considerada enquanto matéria prima do seu próprio "fazer-se"**. (PARANÁ, 1994, p.15) grifo nosso

Pedagogia Visível:

Este conhecimento deve ser trabalhado pela escola - **único espaço possível do saber formal e sistematizado**. Na medida que esse trabalho for sendo viabilizado, um outro conhecimento poderá ser construído, permitindo ao aluno

que: - extrapole sua experiência individual, percebendo-se no coletivo - no todo social; - **desvele** as relações entre diferentes culturas - **perceba-se** no interior da dinâmica capitalista - **articule** fenômenos sociais aparentemente desarticulados - **supere** a visão de mundo como um dado natural, harmonioso, homogêneo e fragmentado. (PARANÁ, 1994, p.10) grifo nosso

Com essa análise foi possível identificar algumas questões sobre a proposta. Sendo que o que ficou mais evidente foi a intenção de conciliar os interesses em solidificar a Sociologia como disciplina escolar, destacando o poder de abstração de seus instrumentos, mas, ao mesmo tempo, propor uma pedagogia que respeitasse os conhecimentos originais dos alunos em relação ao mundo, à realidade e aos problemas sociais. “Viu-se que mesmo dentro de um discurso, se não hegemônico, tendencioso de quebra da ideia de disciplina, havia a intenção de solidificar a especialidade da Sociologia.” (CORREIA-LIMA, 2009, p. 87). A proposta não chegou a ser posta em prática para verificar se isso era possível. Mas, caso houvesse sido, os resultados dessa ambição proporcionariam interessantes objetos de análise.

Com os instrumentos utilizados no referido exercício, foi possível fazer algumas considerações a respeito daquela proposta que não estavam imediatamente visíveis em uma primeira abordagem. É por isso, que, guardadas às suas limitações, acredita-se que o método exposto possa ser útil em uma pesquisa que vá além da análise textual. Isto, se o método for empregado em combinação com outras fontes de referência, especialmente, aquelas que digam mais a respeito da escola.

Através de conceitos relacionados aos múltiplos elementos que compõem uma disciplina no ambiente escolar, propõe-se que seria possível criar um método capaz de identificar o grau de autonomia da disciplina e o quanto sua realização favorece ou desfavorece a manutenção das estruturas que caracterizam as desigualdades sócio-educacionais.

OBSERVANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SITUAÇÕES COTIDIANAS DO UNIVERSO ESCOLAR COM OS INSTRUMENTOS DA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

Na sequência, apresenta-se uma reflexão integrada de exemplos de como seria possível operacionalizar, na observação de práticas pedagógicas, a discussão teórico-metodológica debatida até aqui¹⁰.

Quando se pensa em escola, antes de qualquer coisa, é necessário lembrar que há na escola um código específico com suas regras, formas, conteúdos, tempo e espaço. Quando a disciplina de Sociologia passa a compor esse código, ou em outra perspectiva, passa a fazer intersecção com o código escolar, uma cadeia de reações é acionada e os códigos são remodelados. O que significa dizer que alguma coisa muda no ambiente escolar. Pensa-se aqui tanto em determinadas escolas como também em toda cultura escolar.

Nesse sentido, tal como as propostas curriculares em forma de texto, as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula podem ser analisadas de acordo com critérios semelhantes aos que se utilizam para analisar os fatores que determinam um código específico. Ou seja, limites exteriores (classificação) e constrangimentos internos (enquadramento), já que, em suma, as realizações da proposta curricular, através das práticas pedagógicas, são conduzidas por determinados sujeitos sociais (cientistas, pedagogos e professores) e são recebidas por outros sujeitos sociais (alunos). Este processo produz uma relação pedagógica com um código específico.

Quando os olhos da pesquisa estão interessados nos princípios de classificação, no estudo das práticas pedagógicas no interior de uma escola, determinado conhecimento, ou disciplina são dotados de características especiais que modelam o código, conseqüentemente, alteram a distribuição de poder e a forma de controle da prática pedagógica e, portanto, o discurso. O que se busca nesta perspectiva é a especialidade, o lugar dos discursos disponíveis nas escolas. Quem está habilitado para falar, ou tratar do que. Um exemplo elucidativo é a questão da violência. Quem está, na escola, mais habilitado para tratar este assunto? Isso pensando tanto em disciplinas,

¹⁰ Estas reflexões são resultados dos trabalhos de pesquisa e extensão desempenhados no LENPES/Uel (Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão de Sociologia). O LENPES é um projeto de extensão do departamento de Ciências Sociais da Uel, na época, financiado pela SETI/PR e pelo programa Universidade Sem Fronteiras. Ele integra, de forma articulada, ações de ensino, pesquisa e extensão, que, voltadas ao ensino de Sociologia na educação básica, buscam entender e propor soluções para os grandes problemas da educação no Brasil; Além disso, o LENPES trabalha na formação inicial e continuada de professores. Mas, sobretudo, sua principal missão é pesquisar, analisar e discutir problemas gerais da educação básica envolvendo e estimulando a comunidade acadêmica e a sociedade para que cada vez mais sujeitos participem das discussões sociológicas.

quanto em agentes. A Sociologia? A Biologia? A História? O diretor? Os alunos? Os pedagogos? Quando o tema é facilmente localizável dentro de uma área de um determinado discurso, sabe-se que o mesmo enquadra-se na classificação daquele discurso, e, conseqüentemente, este discurso possui forte classificação em relação aos demais discursos. Procurar o grau de classificação dos agentes e dos discursos dentro do código específico da escola seria a missão em uma empreitada desta natureza.

Em relação ao enquadramento, isso se traduz em reconhecer como as orientações curriculares tratam a didática a ser utilizada, e, principalmente como se desenvolvem as relações entre professor e aluno em sala de aula. O que aponta para a necessidade de uma incursão a campo. Quando existem regras muito claras que opõem professor e aluno em relação ao conhecimento, o enquadramento é forte, se a situação for o oposto, o enquadramento é fraco.

Ao participar de experiências de atividades escolares em Londrina-PR no ano 2010, tendo como ambiente de reflexão sobre o assunto três escolas parceiras do projeto, foi possível perceber como algumas relações com esta teoria podem ser apreendidas no cotidiano das escolas. De acordo com o que pôde ser percebido durante os trabalhos do LENPES (nas aulas ministradas, nas palestras com os professores da rede de ensino, em conversas com os colegas e alunos) o grande desafio para os cientistas sociais, constituindo um dos primeiros passos mais turbulentos na passagem das Ciências Sociais acadêmica para a escolar: é trabalhar no sentido de esclarecer uma ideia paradigmática, fundamental para qualquer raciocínio sociológico, que é a de que existem fatores sociais que são determinantes para as condutas individuais; que para problemas coletivos, não interessa à Sociologia (praticamente de qualquer filiação teórica) respostas individuais. Isto é, certamente, um problema teórico e didático, mas não deixa de ser um problema de classificação e de enquadramento da disciplina.

Em pesquisa realizada nos três colégios parceiros do LENPES, alguns dados chamaram a atenção para como o espaço escolar e a disciplina de Sociologia estão sendo percebidas pelos alunos. No colégio A¹¹, 3% dos alunos têm a Sociologia como disciplina favorita, o que a coloca como a 12ª preferência, entre 14 possíveis. No colégio P, 9% dos alunos têm a Sociologia como disciplina favorita, neste caso ela é a 11ª, entre 15 possíveis, e no colégio V, ela é a 7ª sendo a escolha 17%, entre 15 possíveis. Apesar dos possíveis méritos pessoais dos professores que provocam essas mudanças

¹¹ Respeitando princípios éticos, opta-se por não divulgar os nomes reais dos colégios pesquisados, revelando apenas que são colégios públicos estaduais do Paraná.

de posição da disciplina de colégio para colégio, neste quesito, em todos os colégios, a disciplina favorita é a Educação Física.

Como é possível perceber nos dados a seguir (Tabela 1) as disciplinas escolares não são objeto de apreciação dos alunos, já que estes até reconhecem o valor e gostam da escola, porém não como local de apreensão de capitais científico e simbólico relacionados aos conhecimentos propostos pelas disciplinas escolares - pautadas em suas respectivas ciências de referência. Se os alunos valorizam a escola, o fazem por considerarem-na fonte de outros capitais.

Tabela 1 Dados da pesquisa sobre evasão realizada pelo LENPES em 2010

Dados do colégio V		
O que os alunos acham da escola	Frequência	Percentual
Muito ruim	99	9%
Ruim	49	5%
Regular	402	37%
Boa	400	37%
Muito boa	112	10%
TOTAL	1062	98%
Relação com os amigos/ colegas	Frequência	Percentual
Muito ruim	16	1%
Ruim	23	2%
Regular	144	13%
Boa	414	38%
Muito boa	473	44%
TOTAL	1070	99%
Dados do colégio P		
O que os alunos acham da escola	Frequência	Percentual
Muito ruim	59	9%
Ruim	57	9%
Regular	264	41%
Boa	156	24%
Muito boa	62	10%
TOTAL	598	93%
Relação com os amigos/ colegas	Frequência	Percentual
Muito ruim	11	2%
Ruim	15	2%
Regular	91	14%
Boa	197	31%
Muito boa	297	46%
TOTAL	611	95%
Dados do colégio A		
O que os alunos acham da escola	Todos os pesquisados	
a) Muito ruim	6%	
b) Ruim	2%	
c) Regular	35%	
d) Boa	38%	
e) Muito boa	17%	
Do que mais gosta na escola	Todos os pesquisados	
a) dos amigos	51%	
b) das aulas teóricas	2%	
c) das festas	17%	
d) dos professores	27%	
e) das aulas práticas	37%	
mais de uma opção/ não respondeu	31%	

Fonte: LENPES, UEL, 2010.

Seria possível formular uma hipótese a respeito das razões dos dados apresentados, nos quais os alunos gostam da escola mais como espaço de socialização. Tal hipótese só poderia ser razoavelmente discutida com um acompanhamento mais detalhado dos espaços escolares, sendo indispensável aliar pesquisas escolares e trabalhos empíricos. De toda forma, supõe-se que os agentes sociais em questão (alunos), independentemente de sua formação, ou dos instrumentos intelectuais dos quais dispõem para atingir o texto legítimo imposto pelo grau de enquadramento da relação pedagógica, são capazes de reconhecer a classificação dos discursos, dos conhecimentos e dos capitais dispostos em um espaço social.

Tal característica é inerente a todos em sociedade. Aquele que incorpora um *habitus*¹² (BOURDIEU, 2003), ou apreende um código (Bernstein, 1997), o faz de forma semelhante a como se apreende uma língua mãe. Não é como fazer um curso de português, é incorporar tacitamente, coercitivamente, do nascimento ao túmulo gramáticas específicas da vida em sociedade, é aprender as regras do jogo, jogando. Dentre essas gramáticas supõe-se haver um conjunto delas responsáveis pelo reconhecimento da distribuição de poder em sociedade. Em algum grau, ou nível de consciência, todos sabem, ou vão apreendendo durante o processo de socialização, o que está em jogo e quem está ganhando, mesmo que nem todos possuam, dominem, ou conheçam os recursos necessários para galgar o poder, já que estes recursos são acumulados e concentrados nas mãos de herdeiros da divisão de classes. A professora Lucíola Santos apresenta um exemplo prático de como essa característica de reconhecimento tácito dos graus de classificação pode ser verificada:

Muitas crianças das camadas populares podem ter domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvidas e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto legítimo. Dessa forma, são as regras de reconhecimento que permitem ao estudante identificar que significados são relevantes e as regras de realização permitem saber como utilizar esses significados para produzir o texto legítimo. (SANTOS, 1990, p.30).

Nota-se nessa situação, comum ao ambiente escolar, que o código elaborado é apresentado sob fortes regras de enquadramento, o que acaba limitando o acesso ao

¹² “(...) el *habitus* como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, encuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. Tales disposiciones encuentran una ocasión más o menos favorable para traducir se en acto en una determinada posición o trayectoria en El interior de un campo intelectual, que a su vez ocupa una posición precisa en la estructura de la clase dominante. (BOURDIEU, 2002, p. 107).

mesmo. Entretanto, os alunos sabem tacitamente seus lugares na divisão social. O que significa dizer que os princípios de classificação são facilmente reconhecíveis em uma relação pedagógica de poder. Neste caso, a autora estava fazendo referência às pesquisas de Bernstein na Inglaterra dos anos 1970 e 1980. No caso brasileiro, e especialmente no investigado, existem diferenças muito significativas. A começar, percebe-se logo uma ênfase no forte enquadramento da prática pedagógica escolar na pesquisa inglesa. O que não se encontrou nas experiências vivenciadas através da pesquisa do LENPES em 2010, ao menos diretamente. Mas, de toda forma, o fato de haver um reconhecimento nos princípios de classificação, tanto lá, como aqui, parece apontar para algo muito interessante na teoria sociológica de Bernstein.

Os alunos sabem o que vale e o que não vale na escola. E assim, compreendendo a disposição dos elementos que estão ofertados no ambiente escolar e não reconhecendo nos conhecimentos escolares poder simbólico de barganha em outros mercados do espaço social, alguma espécie de impulso inconsciente, pragmático e utilitarista¹³, de grande parte dos alunos, leva-os a rejeitar o que não lhes serve de moeda de troca nos mercados que lhes interessam.

A este respeito é cabível lembrar a semelhança da hipótese formulada com as impressões de François Dubet em sua experiência lecionando por um ano em um colégio popular de Bordeaux. Depois de algumas constatações sobre o caso Francês, ele declarou em entrevista à Revista Brasileira de Educação nº 5/1997 a seguinte posição:

Finalmente, creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita à escola, ele tem sobretudo a ver com a situação do mercado de trabalho. [...] Hoje em dia, as dificuldades do sistema se tornam os problemas psicológicos e pessoais dos indivíduos; na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais. (DUBET, 1997, p. 227).

Saber quais são os “tipos de ação social” de Weber, ou o que é “Fato Social” não proporciona ao aluno o mesmo tipo de satisfação daquela de ostentar um tênis de marca, ou um celular de última geração. Muito menos serve imediatamente para armá-lo com recursos úteis no doloroso empreendimento adolescente de conquistar algum

¹³ Aqui, tanto pragmático como utilitarista em um sentido ordinário, relativamente distante de suas raízes filosóficas e linguísticas. Que toma o valor prático como critério da verdade e que procura, em suas escolhas, alcançar o maior prazer possível com o menor dano necessário. E se tal impulso pragmático realmente existe, ele poderia perfeitamente se encaixar com o que Mannheim chamaria em *Ideologia e Utopia* (1968) de “orientação ideológica” ou conservadora. Mas, se existe, ele não é alguma forma de natureza humana e, portanto, sendo aspecto de um tempo e de uma sociedade determinada, torna-se imprescindível para sua compreensão o raciocínio sociológico.

reconhecimento através de capital social. Neste momento é inevitável também constatar a entrada dos valores da proclamada sociedade pós-moderna de hiperconsumo¹⁴ dentro dos muros das escolas, seja: na pluralidade excessiva dos programas curriculares, ensina-se superficialmente de tudo; seja na hierarquia dos valores atribuídos às posses materiais dos alunos e professores; seja no fluxo instável dos relacionamentos sociais encontrados no universo escolar.

Pelo fato da escola ser uma construção histórica, nacionalmente constituída para difundir conhecimentos universais no sentido de amparar a regulação e a orientação de coletivos para alguma espécie de projeto civilizacional, a pós-modernidade, por suas características centrífugas e “desreguladas”, provoca ainda mais “mal-estar” (BAUMAN, 1998) nela (escola) do que em outros espaços. Parece tarefa difícil pensar em uma escola que prepare para a vida na pós-modernidade, sem contestá-la ou mesmo confrontá-la¹⁵.

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a “sujeira” da pureza pós-moderna. (BAUMAN, 1998, p.23).

Diante destes fatores, as escolas passam a ser muito mais valorizadas pelos alunos como espaço de socialização do que como fonte de conhecimento. Sendo assim, os alunos não estão interessados em socializar com os professores, diretores e equipe pedagógica. Seus interesses dizem mais respeito aos relacionamentos entre eles. Os dispositivos de controle, bem como os espaços ocupados pelas disciplinas escolares, estariam representando obstáculos para alcance dos objetivos destes agentes sociais do espaço escolar.

Além disso, há um desequilíbrio entre os conhecimentos ofertados nas escolas em relação aos conhecimentos requisitados no mercado de trabalho e nos círculos eruditos. Os mercados de trabalho estão requisitando cada vez mais especializações

¹⁴ LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal** – Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008. BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. EAGLETON, Terry. **Ilusões do pós-modernismo**. trad. Elisabeth Barbosa. Oxford: Blackwell Publishers, 1996

¹⁵ Entre os temas que chamam a atenção, a partir do problema citado, um deles é a questão dos dilemas curriculares gerados pela necessidade de se lidar com relativismo e com o universalismo, simultaneamente. Esta discussão pode ser encontrada nos trabalhos de J.C. Forquin (FORQUIN, J.C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**, 2000) pensando nos currículos; e Norbert Elias, (ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**, 1998.) pensando na própria ciência. Outra questão que pode ser desenvolvida a partir desta discussão é o problema das pedagogias apropriadas (ou não) para lidar com a pós-modernidade, destacam-se as crônicas realizadas por Newton Duarte em **Revista Brasileira de Educação** 2001 nº 18 “*As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*” e Ileizi Silva em HIDALGO, A. M.; SILVA, I. F. (Org.). **Educação e Estado: mudanças nos sistemas de Ensino do Brasil e do Paraná nos anos noventa**.

(discussão a respeito da flexibilização, especialização e conhecimentos técnicos para o mercado de trabalho) que se encontram fora dos currículos escolares. Segundo, o reconhecimento social dado ao conhecimento escolar não se compara ao reconhecimento dos conhecimentos elaborados nas “agências contextualizadoras” (BERNSTEIN, 1996) produtoras (formadoras), nas quais os cientistas dão explicações legitimadas sobre o mundo. Estes últimos se encontram em nichos cada vez mais especializados de círculos acadêmicos e institutos de pesquisa, não tanto pelo desenvolvimento dos graus de complexidade e profundidade de suas elaborações, mas sim por partilharem de um sistema econômico e político que demanda esta diversificação, classificação e hierarquização. Para Bernstein, este contexto é um efeito da “*complexificação da Divisão Social do Trabalho de Controle Simbólico*”. Isto, inclusive encaminha a reflexão para o problema da formação docente diante de uma relação hierarquizada entre bacharelado e licenciatura.

Neste sentido, um dos problemas-chaves a ser pensado, quando se procura entender a respeito do discurso sociológico produzido pela disciplina de Sociologia, é a questão da formação do professor de Sociologia.

Henry Giroux em, *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997), discute profundamente as possibilidades de uma pedagogia voltada para a ação de professores-pesquisadores “que assumem o papel de intelectuais transformadores” (1997, p. 30).

Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas. Colocado de outra maneira, os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. No centro desta posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como as escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida. O poder, neste sentido, tem um significado mais amplo em sua relação com o conhecimento do que geralmente se reconhece. O poder, neste caso, como salienta Foucault, não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da “verdade”. Em outras palavras, “O poder não mistifica ou distorce simplesmente. Seu impacto mais perigoso é, sua relação definitiva com a verdade, os efeitos de verdade que ele produz”. (GIROUX, 1997, p. 31).

A hierarquia estabelecida entre bacharelado e licenciatura, entre disciplina fechada e estágio, entre conhecimento erudito (segredo) e conhecimento público (diferente de senso comum), entre propriedade intelectual e domínio público sob a

perspectiva de uma sociologia do currículo apontam para um jogo de forças em processo, no qual ora interesses ideológicos dominam, ora interesses utópicos dominam. Supõe-se a partir disto, que a forma como os cursos de licenciatura em Sociologia lidam com o estágio interfere diretamente no ensino de Sociologia nas escolas e no processo discursivo da Sociologia como um todo. Dentro do espaço acadêmico, a análise dos princípios de enquadramento e classificação podem apontar para a forma como o curso orienta a reprodução ou a transformação das relações de poder para além das universidades. Neste sentido, o forte enquadramento e a rigorosa classificação das especializações típicas do bacharel são indícios de uma reprodução da concentração de poder, enquanto os esforços para mediar conhecimentos elaborados para públicos adquirentes podem ser considerados como tentativas de redistribuição de poder.

Estes esboços de análises servem, sobretudo, para sugerir que partindo de perspectiva semelhante à utilizada para analisar uma proposta curricular, uma pesquisa de práticas sociais pedagógicas pode ser instrumentalizada. Se os produtos das disputas no campo do currículo dizem muito sobre os problemas encontrados nas escolas, os instrumentos para a análise do currículo quando aplicados nos campos escolares podem dizer também, inclusive sobre os currículos, refinando o conhecimento em um esforço inverso.

Sintetizando, a proposta aqui trabalhada foi a de que: utilizando instrumentos da Sociologia do Conhecimento, da Sociologia dos Estabelecimentos Escolares e da Sociologia do Currículo seria possível localizar traços do discurso sociológico, ou, ao menos, os “efeitos de sentido” dele, em meio às relações de poderes discursivos do universo escolar. Isto, tanto em uma análise curricular, quanto em uma análise de práticas pedagógicas. Pois, as mensagens, materializadas no texto curricular, depois nas falas de professores e nas respostas de alunos, fazem parte do mesmo processo discursivo turbulento e maleável, mas possuidor de certas singularidades que o caracterizam como código específico. Avançando na análise, supõe-se ser também possível indicar se as orientações para os pensamentos e para as ações - derivadas do processo discursivo sociológico - tendem mais para a manutenção ou transformação do pensamento social, no que diz respeito às estruturas simbólicas mais sólidas do mundo social. A escolha por este tipo de abordagem se fundamenta na suposição de que os mesmos meios utilizados para analisar, discutir e teorizar sobre as relações de poder e controle em uma materialização textual de discursos pedagógicos em relações de comunicação (currículo, proposta curricular, programas curriculares, diretrizes, orientações) possam ser

aproveitados em uma análise sociológica de práticas discursivas pedagógicas não textuais.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Companhia das Letras: São Paulo, 2008.
- BAUMAN, Zygmund. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **Campo de Poder Campo Intelectual**: Itinerario de un concepto. Editorial Montessor, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: Zizek, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [p. 265-278]
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n. 2, p. 177-225, 1990.
- CORREIA-LIMA, Alexandre J. **Modelo de análise de proposta curricular para o ensino de Sociologia**: A Sociologia do Conhecimento como instrumento para análise da Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia no 2º grau PR/1994. 2009. 85. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- DUBET, François. Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor (Entrevista com François Dubet). **Revista Brasileira da Educação**. nº5 e nº6, p. 222-231, 1997.
- FORQUIN, J-C O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.
- LEPENIES, Wolff. **As três culturas**. EDUSP: São Paulo, 1996.

LIEDKE, Élida Rubini. Breves indicações para o ensino de teoria sociológica hoje. **Sociologias** [online]. n.17, pp. 266-278. ISSN 1517-4522, 2007.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1968.

MAFRA, Leila de Albuquerque, A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de Um Campo em Re-Construção in: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**, DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e contribuições in: **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n 46, abr. jun. 1990.

PARANÁ, Estado do. **Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º Grau**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 1994.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia**, Secretária de Estado da Educação, Curitiba, 2008.

SANTOS, Lucíola Licino de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise**. In: *Teoria & Educação*, 2, 1990.

_____. Bernstein e o campo educacional: Relevâncias, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.