

Sociologias da Educação: contribuições da Sociologia da Educação escolar para uma Sociologia da Educação Sociocomunitária

Sociology of Education: contributions of Sociology of Scholar Education for a Sociology of Sociocommunitarian Education

Recebido em: 9 de setembro de 2011

Aprovado em: 20 de outubro de 2011

Luís Antonio Groppo

Professor do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), Unidade Americana. Professor do Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo), Unidade Engenheiro Coelho. Pesquisador do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico).

E-mail: luis.groppo@am.unisal.br

Resumo

O artigo tem o objetivo de, por meio de revisão bibliográfica, apontar contribuições da Sociologia da Educação Escolar - que em certos momentos e lugares, foi muito mais uma Sociologia do Conhecimento Escolar, ou do Currículo - para a Sociologia da Educação Sociocomunitária. Considerando também campos afins, são mapeadas e as seguintes contribuições: Estudos antropológicos sobre a educação; Socialização e Educação Informal; A Educação para além da escola; A ampliação dos papéis da escola; Relações escola - família - comunidade; e Gramática social das pedagogias. Neste momento, considerando as características de um artigo, são discutidas apenas dois temas: a Educação para além da escola e a gramática social das pedagogias.

Palavras chave: Sociologia da Educação Sociocomunitária, Educação Não Formal, Socialização, Relações escola e família.

Abstract

The article aims, through literature review, to appoint contributions of Scholar Sociology of Scholar Education - which at certain times and places, was more a Sociology of School Knowledge, or of Curriculum - for the Sociology of Socio-communitarian Education. Considering also related fields, are mapped the following contributions: Anthropological studies on education; Socialization and Informal Education; Education beyond the school; The expansion of the roles of school; Relations school - family - community; and Social Grammar of pedagogies. At this point, considering the characteristics of an article, are discussed only two themes: Education beyond the school and Social Grammar of pedagogies.

Keywords: Sociology of Socio-communitarian Education, Non-Formal Education, socialization, school and family relations.

Introdução

O principal objetivo deste artigo é procurar algumas possíveis contribuições da Sociologia da Educação Escolar - que em certos momentos e lugares, foi muito mais uma Sociologia do Conhecimento Escolar, ou do Currículo - para a Sociologia da Educação Sociocomunitária.

A Sociologia da Educação é um campo muito amplo e complexo, como é a própria prática pedagógica em seu dia-a-dia, permeado de múltiplas tradições, discursos, movimentos, contramovimentos, avanços, retrocessos, contradições e criações. Por isto, nesta busca, acabei destacando mais as contribuições das teorias ditas “críticas” – emprestando uma terminologia usada por Tomaz Tadeu da Silva (1999) - incluindo autores considerados fundamentais no desenvolvimento da Sociologia da Educação como um todo, como Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, ao lado de outros que revelam sua importância ao propor conceitos que abrem interessantes perspectivas para pensar a Educação para além do currículo escolar, como Ivan Illich.

É preciso também alertar que estas contribuições, exceto duas, são apenas listadas. Mesmo aquelas elegidas, podem ter novos tratamentos, mais aprofundados. Apresentar-se-á aqui, deste modo, muito mais propostas de estudos e hipóteses, do que teses bem acabadas. O texto pretende mais instigar do que concluir, na modéstia de um ensaio teórico que revolve um campo ainda pouco explorado – a relação entre a sociologia da educação escolar e a “não escolar”.

Mapeando possibilidades

Os caminhos percorridos por esta pesquisa indicam algumas possibilidades para a constituição de uma Sociologia da Educação Sociocomunitária. Entre elas, contribuições advindas da Sociologia da Educação escolar, algumas, na verdade, resultantes muito mais do diálogo da Sociologia com outros campos de pesquisa e práticas educacionais (como é o caso da Antropologia e da Educação Popular).

É preciso registrar o que se concebe aqui como Educação Sociocomunitária: trata-se de intervenções de caráter socioeducativo – em geral, diversas das práticas escolares – que têm como sujeitos uma dada comunidade (entendida como um grupo local), buscando influenciar a sociedade mais ampla. Tais intervenções podem ter

caráter emancipador ou instrumentalizador desta comunidade (GOMES, 1º sem. de 2008). O estudo da Educação Sociocomunitária é um ângulo de análise e interpretação das práticas educacionais, especialmente as não escolares, que está atento às articulações entre a educação e a comunidade. A Sociologia da Educação Sociocomunitária pretende fazer uso da tradição sociológica, geral e da educação, para contribuir com este estudo. Em outros trabalhos busquei identificar contribuições da Sociologia Geral para esta. Aqui, aguço o olhar mais especificamente sobre a Sociologia da Educação escolar.

Deste modo, acredito ser possível delinear, ao menos, estas possibilidades de contribuição da Sociologia da Educação escolar à Sociocomunitária:

- *Estudos antropológicos sobre a educação;*
- *Socialização e Educação Informal;*
- *A Educação para além da escola;*
- *A ampliação dos papéis da escola;*
- *Relações escola – família – comunidade;*
- *Gramática social das pedagogias*

Dadas as características do formato artigo, em especial a sua extensão, detenho-me neste texto em apenas dois dos temas acima citados, que se revelaram cruciais nesta investigação sobre a Sociologia da Educação Sociocomunitária: a educação para além da escola e a gramática social das pedagogias.

A Educação para além da escola

Neste item, gostaria de iniciar com a proposta de Almerindo Janela Afonso, sociólogo português, de uma Sociologia da Educação Não Escolar (AFONSO, 2001, 2005). O Não Escolar envolveria tanto a educação informal (em destaque, na família), quanto a não formal. Diz que ambas as educações sempre existiram e conviveram com a educação escolar.

Não defende que a educação escolar, nem mesmo a Sociologia dela, tenha menos destaque ou importância, ao contrário, mas sugere um olhar sociológico mais atento para a Educação não escolar. Tal como estou pretendendo realizar neste texto, Afonso aponta a importância para as teorias da sociologia da educação, seja escolar ou não, das formulações de Bourdieu (1998) e Berstein sobre as relações entre educação familiar e educação escolar.

Entretanto, para Afonso tem se tornado ainda mais destacado nos dias atuais a educação não formal. Tal destaque teria muitas fontes: vão desde a Educação Popular (e, segundo Afonso, sua continuidade na educação promovida pelo Movimento Sem Terra no Brasil), até propostas da “sociedade cognitiva” ou “da aprendizagem”.

Sobre a Educação Popular, em propostas originais, como a de Paulo Freire, dentro dos movimentos sociais do início dos anos 1960, esta era pensada como uma estratégia educacional distinta da escolar. Isto se expressa nos círculos de cultura que Freire propunha (em vez de “classes” e “aulas”), que contava com orientadores (em vez de “professores”) (FREIRE, 2004). Destacavam-se então, ações, apoiadas por instituições como a Igreja Católica, em seus setores progressistas, de alfabetização de adultos em regiões rurais ou suburbanas, para quem a escola não havia chegado ou havia falhado. Mobilizações em prol da alfabetização de adultos não deixaram de se repetir, ao longo da história de nosso país, como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), no Regime Militar - já sem qualquer vestígio do caráter eminentemente politizador da Educação Popular -, ou mais recentemente, como o Programa Brasil Alfabetizado. Entre elas, o Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), que se originou durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, em 1989. Trata-se de ações que bem poderiam ser descritas como “não formais”.

Contudo, a Educação de Adultos ministrada em círculos de cultura de caráter não oficial, se tornou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecida oficialmente pelo Estado – em parte importante, graças ao próprio trabalho dos educadores populares de outrora. Deste modo, foi deixando de ter o caráter estritamente não formal de antes, e passou a ser reconhecida como modalidade oficial de ensino, com currículos orientados pelo Estado e certificações dadas pelo mesmo.

Não é o único exemplo, no Brasil, de formalização – reconhecimento legal e estatal – de uma prática educacional que nasceu na não formalidade, como atesta Valéria Aroeira Garcia (2007). Outro exemplo importante é o da Educação Infantil, outrora praticado e pensado como “Educação Pré-Escolar” e como “creche”.

Garcia (2007) prefere caracterizar a educação não formal como um “mosaico”, um campo de práticas e concepções que vem se constituindo a partir de diversas contribuições. No caso do Brasil, os movimentos sociais, a Educação Popular, a assistência social, as Organizações Não Governamentais, o “Terceiro Setor” e a educação social. Ao procurar uma definição, Garcia (2009) prefere tratar a educação não

formal como um “acontecimento”, ou, como dito acima, um campo para o qual convergem inúmeras práticas e concepções. A educação não formal, à margem da inconsistência de sua própria denominação – já que não é desejável definir algo tão somente pela negação de outrem – apareceu, nos anos 1990 e no início do século atual, no caso do Brasil, como uma interessante nomenclatura para nos alertar que existem muito mais ações educacionais – de caráter planejado e sistemático – do que aquelas concebidas pela instituição escolar (GOMES, 2008).

Pretendo aprofundar esta discussão em outra oportunidade, mas é importante registrar o caráter de algumas das ações concebidas dentro deste campo da Educação Não Formal. As mais características têm sido associadas a Organizações Não Governamentais (ONGs) – outra definição que faz uso da negação – e aos seus “projetos”. Ou, talvez, “projetos” que dão origem a entidades ou ações de tipo ONG.

Como dito, recentemente, a Sociologia da Educação foi convidada a abordar outro campo de estudos: as relações educacionais em instituições diversas tanto da escola quanto da chamada educação informal. Tais foram chamadas, por Afonso (2001, 2005) por exemplo, de Educação não formal. Entre elas, outros reconhecem a chamada Educação Social, ou ainda, como este autor, a Educação Sociocomunitária. O que é importante registrar agora, contudo, é que se a escola foi classicamente associada ao Estado, à socialização à família e a outras instituições de tipo primário, comunitárias, a educação não formal tendeu a ser associada à “sociedade civil”.

É necessário alertar para a origem múltipla, e bastante contraditória, da crítica à atuação do Estado na educação escolar. Alertar também que o ponto final semelhante destas críticas, tão diversas em suas origens, não deve nos permitir igualá-las. A crítica da atuação do Estado na educação está presente, de toda forma, na recente valorização da educação não formal. Esta crítica, historicamente, está contida em movimentos sociais latino-americanos (e sua proposta de educação popular), contra Estados autoritários, elitistas ou pseudodemocráticos. Mas, também, no neoliberalismo, que propunha o avanço do setor privado na educação. E, enfim, nos movimentos neoconservadores norte-americanos (APPLE, OLIVER, 2002), inclusive com sua proposta de educação feita em casa – *home schooling*. Resultou destas críticas, a associação da educação não formal com uma “sociedade civil” concebida muitas vezes de modo simplista e acrítico, como se fosse uma esfera social separada tanto do Estado quanto do mercado - em vez, por exemplo, daquela concepção de Gramsci, em que a

sociedade civil, ao lado da sociedade política, é parte de um Estado concebido de modo ampliado. (MARTINS, GROppo, 2010).

Esta relativa convergência entre propostas que se originam de concepções pedagógicas e ideológicas antagônicas, pode ser observada também entre as teses da “desescolarização” e as propostas de aprendizagem ao longo da vida. É importante perceber que as propostas de caráter mais progressista, como a Educação Popular e a tese da desescolarização, aparecem historicamente antes dos discursos mais afinados à ordem dominante. Entre estes últimos, a concepção de uma educação não formal estabelecida em um espaço pretensamente neutro e despolitizado da “sociedade civil”, ou a ideia da aprendizagem ao longo da vida em suas versões neoprodutivistas.

A tese da desescolarização da sociedade apareceu com a obra de Ivan Illich, *Sociedade sem escolas*, publicada originalmente em 1970. Este ex-padre de origem austríaca, que viveu vários anos nos Estados Unidos, escreveu tal obra quando dirigia uma universidade livre em Cuernavaca, México (ARANHA, 2001). Ela pode ser vista como uma curiosa associação entre, de um lado, um reprodutivismo bastante ácido, com, de outro, o reconhecimento tácito de um conjunto muito relevante de práticas não escolares. Logo nas páginas iniciais, um trecho permite lançar a ideia da convergência da desescolarização com a proposta da aprendizagem ao longo da vida: “A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado.” (ILLICH, 1985, p. 14).

Mas seu ponto de partida, como atesta o capítulo I, é mesmo a necessidade de “desinstalar a escola”. Na verdade, este capítulo revela que a perspectiva mais ampla de Illich é a crítica à institucionalização dos valores, que faz confundir saúde, educação, criatividade e bem-estar com serviços oferecidos por instituições. Transforma-se o que não é “material” em mercadoria e serviço. A institucionalização da educação via escola é um aspecto disto. Entram no livro apenas de modo indireto “[...] outras instituições burocráticas do Estado: a família-consumidora, o partido, o exército, a igreja, os meios de comunicação.” (ibid., p. 17). Toda a realidade teria se tornado escolarizada, o que seria comprovado pelo fato de se recriminar a automedicação, desconfiar do auto aprendizado e das auto-organizações comunitárias. Illich faz uma forte crítica às instituições de bem-estar, que tornam os pobres dependentes de serviços médicos, educacionais, entre outros, cada vez mais. Crítica inclusive o grande dispêndio de recursos da sociedade para tais instituições. Tem-se aqui uma grande convergência com

as teses neoliberais contra o Estado de Bem estar, mas o fundamento da crítica é bastante diverso: não se trata da defesa da liberdade do *homo economicus*, ou da glorificação do mercado, mas antes da defesa autonomia das pessoas e das comunidades.

Para Illich, o sistema escolar não igualou as oportunidades, apenas “monopolizou sua distribuição” (ibid., p. 27) pelo Estado, pois não havia promovido a aprendizagem real de funções sociais, já que a escola seria capaz apenas de prover instrução. Por isto, defende que é preciso criar leis que proibam a “discriminação baseada na escolaridade prévia” (ibid.), assim como de religião, ideologia política e raça. Critica o que chama de ilusão de que o ensino provê a maior parte do ensino; na verdade, a maior parte das coisas nós teríamos aprendido fora da escola; grande parte do aprendido e o mais importante a aprender, inclusive dentro da escola, é casual, não intencional, como subproduto de outra atividade (namoro, viagem, trabalho, interesse etc.). Reconhece, entretanto, que há saberes e habilidades em que realmente se faz necessária a instrução planejada e intencional, mas isto não precisa ser apenas via escola e professor profissional; seria mesmo melhor o treinamento intensivo. Illich, à semelhança dos *vouchers* educacionais que mais tarde seriam apregoados pelos reformadores neoliberais da educação, defende a adoção de um passaporte educativo ou carteira de crédito educativo, dado a cada cidadão quando nasce, com o qual ele escolherá ao longo de sua vida cursos intensivos a fazer, livremente. Do mesmo modo, quem quisesse e pudesse ensinar habilidades diversas o faria em, por exemplo, centros de habilidades. Ao criticar tenazmente o monopólio do ensino por profissionais diplomados e os sindicatos que os representam, cita o caso do ensino de espanhol para os leigos ativos na Arquidiocese de Nova York, em 1956:

Surgiu, em 1956, a necessidade de ensinar rapidamente espanhol a várias centenas de professores, assistentes sociais e ministros de religião na Arquidiocese de Nova York para que pudessem comunicar-se com os porto-riquenhos. Meu amigo Gerry Morris anunciou por uma rádio espanhola que precisava de pessoas do Harlen que falassem espanhol. No dia seguinte havia uma fila de aproximadamente duzentos adolescentes diante de seu escritório e ele escolheu quarenta e oito — muitos dos quais haviam abandonado a escola antes de concluírem o curso fundamental obrigatório (*school dropouts*). Treinou-os no uso do Manual de Espanhol publicado pelo Instituto de Serviço aos Estrangeiros (FSI) dos Estados Unidos e indicado para uso de linguistas com treinamento superior, e dentro de uma semana estavam funcionando — cada um cuidando de quatro nova-iorquinos que desejavam aprender a língua. Em seis meses a missão estava realizada. O Cardeal Spellman pode anunciar que havia 127 paróquias em que ao menos três membros do “staff” sabiam comunicar-se em

espanhol. Nenhum programa escolar teria obtido esses resultados (ibid., p. 29-30).

Na síntese de Aranha (2001) sobre *Sociedade sem escolas*, destaca-se a diferença feita por Illich entre instituições manipulativas e conviviais. As manipulativas não mais serviriam ao conjunto dos seres humanos, mas sim a interesses econômicos de alguns privilegiados. As conviviais seriam interativas e permitiriam intercâmbio autônomo entre as pessoas; criariam comunidades “autênticas”, via redes de comunicações culturais, envolvendo interessados no mesmo tema: tais redes, que nada teriam de uma instituição escolar, propiciariam “troca de experiências, com base na aprendizagem automotivada” (p. 198). Para tanto, se faria uso do computador, redes tipo Internet (que mal se desenvolviam então), correios, rede de boletins informativos, anúncios classificados dos jornais, serviços de consultas a objetos educacionais em bibliotecas, laboratórios, museus, teatro etc.

Trata-se, a meu ver, de uma radicalização de teses favoráveis à cogestão na educação e até da autoeducação, expostas por Comitês mistos (reunindo estudantes e docentes) e Assembleias estudantis que ocupavam universidades durante os movimentos de 1968 e 1969, em diversas partes do mundo, em especial na França e Itália. (GROPPO, 2006). Nestas propostas de coeducação e autoeducação, a instituição escolar, universitária, ainda era necessária, para que as pessoas se encontrassem e organizassem seu próprio aprendizado, em conjunto com docentes, ou sem eles. Em Illich, elas deveriam ser mesmo abolidas.

Illich recebeu muitas críticas, inclusive de pedagogos progressistas, que em boa parte se devem ao radicalismo ingênuo que marca sua proposta. Entretanto, cabe reter dela um vislumbre sobre a crescente visibilidade e importância daquelas inúmeras práticas socioeducacionais que se distinguiam tanto da escola quanto da educação informal. Práticas que eram, então, mais imediatamente flagradas nos movimentos de Educação Popular. Inclusive, os círculos de cultura de Paulo são um dos exemplos citados em *Sociedade sem escolas*, para tentar demonstrar a realidade das redes de aprendizagem. Mais recentemente, podemos encontrar parte relevante do que é pensado por Ivan Illich tanto na chamada Educação Não Formal, quanto no que é conhecido como Educação Permanente e aprendizagem ao longo da vida.

Na verdade, anos antes da obra de Ivan Illich, Pierre Furter já havia proposto, em *Educação e vida*, a ideia da Educação Permanente. Em 1968, comissões mistas e de

estudantes, nas universidades francesas ocupadas, chegaram a propor também a “educação ao longo da vida”. (GROPPO, 2006).

Estas ideias e práticas, que permitem à Sociologia da Educação se pensar para além do estritamente escolar, também convergem, segundo Afonso (2001), no que é hoje conhecido como Educação Não Formal. Como visto no início deste item, aparecem hoje presentes nestas práticas não formais de educação, tanto os herdeiros da Educação Popular, quanto propostas da chamada “sociedade cognitiva” ou “da aprendizagem”. É sobre estas segundas propostas que quero agora me voltar, novamente com base em Afonso, de início.

Uma expressão destas propostas da sociedade da aprendizagem é o Livro Branco chamado “Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva”, elaborado pela Comissão Europeia em 1995. Na proposta da sociedade cognitiva, ideias como sociedade da aprendizagem e educação ao longo da vida tenderiam a promover uma despedagogização (para além de uma desescolarização) da prática educativa, ao “responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objectivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória” (AFONSO, 2001, p. 33). Ao indivíduo recai a obrigação de constantemente se requalificar, ao longo de sua vida, “em função das necessidades da economia e em função da manutenção das probabilidades pessoais de permanecer (ou vir a ser integrado) no mercado de trabalho” (ibid.).

Com este sentido produtivista, ou neoprodutivista, a sociedade do conhecimento cresce como proposta teórica e prática no Brasil e no mundo a partir dos anos 1980 (SAVIANI, 2010). Mas as origens ideológicas e pragmáticas da Educação Permanente são variadas, e tendem a se misturar com o produtivismo ou neoprodutivismo pedagógico. Um exemplo disto é o próprio Livro Branco, acima citado. Nele, o termo sociedade cognitiva tem certa indefinição, pois ora se reporta à educação permanente, ao longo de toda a vida, pelo indivíduo, ora ao fato de que “as organizações produtivas e de serviços se tornaram elas próprias, cada vez mais lugares qualificantes e promotores de aprendizagem (*learning organizations*)”, e enfim, para a necessidade da sociedade aprimorar sua “capacidade reflexiva” (AFONSO, 2001, p. 34).

Anthony Giddens (2001) relaciona de modo otimista estas concepções de educação permanente com as transformações recentes ocasionadas pela complexificação socioeconômica, a globalização e o aumento da flexibilidade (a necessidade e a capacidade de buscar fontes de informação e conduta, distintos da tradição, em

contextos instáveis). Revela uma tendência típica do neoliberalismo da Terceira Via, ao olhar a educação contemporânea, para quem o mercado livre e global seria uma realidade incontestada, mas em que Estado, “sociedade civil” e indivíduos podem e devem se organizar para lidar com os problemas sociais que inevitavelmente vão surgir. (Cf. MARTINS, GROppo, 2010). De certa forma, revela um discurso e uma práxis que se tornaram dominantes, ao conceber o tema da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, combinando ideais progressistas e bandeiras neoliberais na defesa de sua importância, e no que podem ser importantes:

A educação é um conceito mais amplo do que o ensino escolar formal, e também pode deixar de ser considerado um estágio de preparação que antecede o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho. À medida que muda a tecnologia, mudam as habilidades, e mesmo se a educação for vista a partir de um ponto de vista puramente vocacional – como capaz de proporcionar habilidades relevantes para o trabalho – a maioria dos observadores concorda que, no futuro, os indivíduos precisarão de uma educação que se estenda por toda a vida. (GIDDENS, 2001, p. 421).

Giddens chega a lembrar-nos da distinção entre ensino e aprendizado, feita por Carlos Rodrigues Brandão (2007) para indicar que, entre povos indígenas, a educação se dá apenas na forma do aprendizado. Mas agora a tendência é reversa: não se trata da passagem do aprendizado para o ensino, da educação informal para a educação escolar, quando as sociedades “simples” dão lugar às civilizações, ou são engolidas por elas; trata-se da passagem do ensino (ou “educação”) para outro tipo de aprendizado:

A ideia de uma educação – que implica a transmissão estruturada do conhecimento dentro de uma instituição formal – vem dando passagem a uma noção mais ampla de “aprendizado” que ocorre em uma diversidade de ambientes. O deslocamento da “educação” para o “aprendizado” não é irrelevante. Os aprendizes são atores sociais curiosos, ativos, que podem extrair *insights* de uma multiplicidade de fontes, não apenas dentro de um cenário institucional. A ênfase sobre o aprendizado reconhece que as habilidades e o conhecimento podem ser adquiridos por meio de todos os tipos de contato – com amigos e vizinhos, em seminários e museus, em conversas no bar da esquina, através da internet e outros meios de comunicação, e assim por diante. (GIDDENS, 2001, p. 422).

Nos exemplos citados acima, poderíamos identificar situações de aprendizado ligadas mais à educação informal. Mas os exemplos mais destacados por Giddens, em seguida, trazem muito do que Afonso tinha criticado na concepção neoprodutivista da sociedade cognitiva. Giddens, ao exemplificar o aprendizado ao longo da vida, cita não apenas o retorno aos bancos escolares em outros momentos no curso da vida, mas

também o trabalho voluntário (que é também uma oportunidade de exercitar o que se aprendeu na escola) e as parcerias com empresas locais (em que os profissionais exercem o papel de mentores). Também cita o “banco de aprendizado”, já em exercício na sua Grã-Bretanha, em que cada indivíduo tem sua Conta de Aprendizado Individual, a qual pode fazer uso para diversos cursos – lembrando-nos de proposta feita em 1970 por Illich, mas em um sentido diverso, acolá libertário, aqui marcadamente produtivista. Enfim, Giddens cita as Universidades da Terceira Idade, que bem poderiam ser interpretadas como uma extensão da escolaridade à velhice.

Gramática social das pedagogias formais e não formais

Aqui se destacam as contribuições da sociologia da educação escolar para um olhar, agora, para além do conhecimento escolar, construído em outras relações educacionais distintas da estritamente escolar. Destaca-se a abordagem dos códigos e linguagens que fundamentam as distintas pedagogias escolares, segundo Basil Bernstein (2003, maio de 1984), para quem poderia se colocar a questão sobre como se elaboram e funcionam as pedagogias da educação não escolar.

Um dos poucos textos disponíveis em português no Brasil de autoria de Basil Bernstein, “Classes e pedagogia: visível e invisível” (maio de 1984), lançou-me uma questão então instigante. Questão esta que inspirou parte deste texto, este item em especial. A questão: as pedagogias da educação não formal teriam origem nas pedagogias invisíveis?

Naquele artigo, Bernstein discorre sobre as pedagogias invisíveis, as quais identificava em tendências então da educação “pré-escolar”, as quais relacionava com valores e hábitos da chamada “nova classe média” dos países capitalistas mais avançados. Bernstein também discorria sobre as consequências da adoção destas pedagogias invisíveis para crianças de outras camadas sociais e outros níveis escolares.

Bernstein assim descreve as seis características das pedagogias invisíveis:

- a) O controle do professor é mais implícito;
- b) O professor prepara o contexto que a crianças explora;
- c) A criança aparentemente tem amplos poderes sobre a exploração dos contextos;
- d) A criança aparentemente regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais;
- e) Reduz-se a ênfase na transmissão ou aquisição de habilidades específicas;
- f) Os critérios de avaliação são múltiplos e difusos. (BERNSTEIN, maio de 1984).

As pedagogias invisíveis fornecem contextos educativos onde o professor consegue facilmente inferir o estágio de desenvolvimento da criança. Busca ocupar a criança em todos os momentos, em destaque com o jogo. Por meio do jogo, a criança se exterioriza ao professor, e esta é ao mesmo tempo uma atividade e uma avaliação, com recursos e fins múltiplos e mutáveis.

Aqui no Brasil, em especial no início dos anos 2000, publicações vinculadas ao Centro de Memória da Unicamp (SIMSON, PARK, FERNANDES, 2001; PARK, FERNANDES, CARNICEL, 2005), respaldados também por autores europeus como Jaume Trilla e Afonso, consideravam a educação não formal como mais flexível em conteúdos e métodos. Poderia esta definição do modo de ser da Educação Não formal – sua flexibilidade – levar-nos a considerá-la como uma pedagogia invisível?

Ao nos aprofundar no artigo de Berstein (maio de 1984), entretanto, percebemos que se refere, mesmo, às formas escolares “inovadoras”, muito influenciadas por vertentes da Escola Nova e outras afins. Estas pedagogias assumem uma série de teorias da aprendizagem, como as do desenvolvimento humano, considerando o aprender como ato tácito e invisível, abstraindo os contextos locais e pessoais, considerando os familiares socializadores como potencialmente perigosos para a aprendizagem da criança e, enfim, dizendo-se opor à reprodução cultural vigente. Evocam diversos teóricos e teorias para se legitimar, como Piaget, Freud, Chomsky, Teorias Etiológicas da Aprendizagem e a Gestalt – teorias estranhas entre si e até contraditórias, mas que tinham elementos selecionados no que poderiam justificar partes da pedagogia invisível. Estes elementos básicos, tal qual um conjunto de assertivas e dogmas, teriam constituído o que Berstein denominou de “teologia da escola primária”.

A defesa desta teologia reúne dois grupos de professores situados nos extremos da docência: os professores primários e os professores e pesquisadores universitários. A pedagogia invisível institucionalizou-se primeiro no setor privado, em especial no nível “pré-escolar”, para os filhos das novas classes médias. Mais tarde, foi levado para as escolas secundárias particulares e, finalmente, para o sistema estatal primário. Parte do artigo de Berstein discute as dificuldades e os possíveis prejuízos da adoção da pedagogia invisível para as escolas destinadas aos filhos das classes trabalhadoras. Também, as dificuldades para o professor em uma escola que não oferece necessariamente os mesmos recursos, espaços e tempos necessários para o bom funcionamento da pedagogia invisível – o que costuma ser o caso das escolas públicas.

Enfim, as dificuldades e os conflitos possíveis entre a escola sob a pedagogia invisível e as famílias trabalhadoras cujos filhos lá estudam.

Antes, afirma que a fonte das pedagogias invisíveis é o novo tipo de socialização constituído em torno das novas classes médias. Esta socialização é oriunda da nova solidariedade orgânica personalizada destas classes.

Neste momento, Berstein faz uso do conceito de solidariedade social de Émile Durkheim. A solidariedade de tipo mecânico, comum nas sociedades mais “simples”, aliava as pessoas por sua similaridade de crenças e tarefas, em uma divisão social de trabalho ainda muito pequena. A solidariedade de tipo orgânico, nas sociedades “complexas”, como a moderna, alia os membros da sociedade justamente por suas diferenças, pelas distintas tarefas que ocupam na divisão social do trabalho – diferenças que compõem diversas categorias profissionais (como as velhas e novas “classes médias”, segundo Berstein), cada qual com um conjunto específico de valores e aspirações, cumprindo determinada função para o complexo que forma a sociedade. (DURKHEIM, 1990).

As velhas classes médias, para Berstein, viviam sob uma solidariedade orgânica que valorizava a individualização. É o tipo de solidariedade orgânica a que Durkheim propriamente se referia, originada do aumento da complexidade da divisão econômica do trabalho. O *habitus* da velha classe média se baseava no indivíduo, ou seja, a “identidade de papel específica e não ambígua” (BERSTEIN, maio de 1984, p. 29). Esta classe tendia a defender teorias biológicas de tipos fixos e em que a variedade de tipos é tida como ameaça.

Já as novas classes médias vivem sob outro regime da solidariedade orgânica, que é personalizada (em vez de individualizada), oriunda do aumento da complexidade da divisão do trabalho de controle simbólico ou cultural (em vez do econômico). O *habitus* da nova classe média se baseia na pessoa, ou seja, em uma “identidade pessoal ambígua” e “desempenhos de papel flexíveis”. (ibid., p. 29). Esta classe também defende teorias de tipos biológicos fixos, mas considerando que cada tipo é capaz de grande variedade – já que defende a possibilidade de mobilidade social, a “meritocracia” e, portanto, encoraja a variedade.

Entretanto, diante da divisão de trabalho ainda inflexível em parte importante, e diante dos “limitados caminhos para as posições de poder e prestígio” (ibid., p. 29), as novas classes médias se entusiasma mais pela pedagogia invisível no começo da

socialização de seus filhos. Depois, tendem a aderir à pedagogia visível na escola secundária.

De toda forma, a tensão entre pedagogia invisível e visível não tem a ver com uma suposta intenção de mudança radical na estrutura de classes, contida na primeira. Não se trata de um conflito em prol da transformação profunda da sociedade. É, antes, parte do conflito entre nova e velha classe média, cada qual apresentando uma forma distinta de controle social. O conceito de controle social

[...] 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. (SANTOS, nov. de 2003, p. 26).

Aquela tensão expressa o conflito pelo controle social nas agências de tipo difusor – que inclui os professores e as mídias. Indica ainda a prevalência do controle derivado da solidariedade orgânica da velha classe média, o que explica a migração da própria nova classe média das escolas com pedagogia invisível para escolas com pedagogias visíveis, quando se trata de matricular seus filhos no Ensino Médio, quando se aproximam os exames vestibulares e outras formas de seleção mais rígidas, hierarquizantes e avessas à diversidade.

Berstein, portanto, indica os elementos a definir uma pedagogia, bem como o fato dela ser uma expressão, na escola, de tendências e movimentos na estrutura social mais ampla. Para definir os elementos, trago também as considerações de Santos (mar. de 2003). Destaca-se primeiro o conceito de enquadramento, que é o “controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas” (SANTOS, março de 2003, p. 29). Há dois tipos principais de enquadramento: o enquadramento forte – em que o educador tem “controle explícito sobre a seleção, sequencia e ritmos da prática pedagógica” (ibid., p. 29) – e o enquadramento fraco – em que o controle do processo de seleção é feito, aparentemente, pelo aprendiz. O enquadramento forte – típico da pedagogia visível – rotula os alunos “em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço” (ibid., p. 28), enquanto o enquadramento fraco – típico da pedagogia invisível – rotula os alunos “a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos”. (ibid., p. 29).

Entre os elementos, há também os modos de classificação (a relação entre as categorias de saber escolares) e a estrutura (o espaço e o tempo do ensino-aprendizado) – que tendem a ser menos rígidos na pedagogia invisível. Também, os modos de

transmissão – que tendem a ser mais implícitos na pedagogia invisível - e os critérios de avaliação – mais difusos na pedagogia invisível.

A pedagogia invisível, com seu enquadramento fraco, sua classificação e estrutura menos rígidas, com sua transmissão mais implícita e critérios mais difusos, caracterizaria também a pedagogia da Educação Não Formal?

Não é possível, entretanto, dar uma resposta a esta questão sem, antes, considerar o que é fundamental para Berstein. Deve-se perguntar, para além do que é aparente e dito pelos representantes de uma pedagogia, o seguinte: que concepção de controle social uma pedagogia determinada expressa? Ou, ainda, que forma de solidariedade social esta pedagogia expressa? De qual classe social?

Num primeiro momento, parece que a pedagogia da Educação Não Formal tem muita identidade com a pedagogia invisível, em especial pela flexibilidade apregoada pela primeira. Outra semelhança, ou talvez melhor, analogia entre ambas tem a ver com o fato de que a pedagogia invisível, para além da transmissão e aquisição dos conhecimentos e habilidades – o currículo escolar – destaca, antes, a prontidão do educando para conhecer e se desenvolver. Esta característica da pedagogia invisível pode ser associada com a proposta, contida em muitos de seus defensores, de que a Educação Não Formal visa antes a formação integral do ser humano, para além da mera aquisição de dados conhecimentos e competências específicos.

Entretanto, mesmo a um nível mais empírico, é preciso destacar a grande heterogeneidade das práticas, projetos e instituições descritos como Educação Não Formal. A flexibilidade dos métodos e conteúdos da Educação Não Formal, se descreve uma importante tendência, não caracteriza tudo o que se chamara, ao menos recentemente, como Educação Não Formal.

Talvez, por isto, uma tendência dentro da Educação Social é a de construir uma Pedagogia Social, ou uma pedagogia específica para as ações socioeducacionais voltadas a educandos em situação de “risco” – aqueles que se desejaria incluir na estrutura da sociedade. Para estes, ainda que a educação social não tenha o objetivo de certificar, e ainda que ela não se paute por currículos oficiais, ela pode ser tão ou mais rígida que aquelas relações educacionais orientadas pelas pedagogias visíveis de que Berstein falava. Basta considerar o princípio pedagógico implícito em ações socioeducacionais para adolescentes em conflito com a lei. Estes adolescentes estão em diversas situações sob coação, que vão desde a prestação de serviços comunitários até a privação de liberdade.

Outro campo de práticas educacionais, dentro do que pode ser considerado como Educação Não Formal, se dá nas instituições educacionais que prestam os chamados “cursos livres”, mas pagos, em geral destinados para as classes médias: de línguas, de exercícios físicos, cursos pré-vestibulares etc. Em muitos, a pedagogia visível, fortemente voltada para a concretização de resultados muito palpáveis – como a aprovação no vestibular, o aprendizado rápido de uma língua estrangeira, ou a melhoria da forma física – é também tão ou mais rígida que aquela apregoada para a escola pelas velhas classes médias.

Talvez, aquele elogio da flexibilidade de conteúdos e métodos da Educação Não Formal tenha identificado, antes, um momento e um importante segmento deste conjunto de práticas distintas das escolares. Segmento e tendência que, ainda que provisoriamente, podemos chamar como progressistas, atentas antes à possibilidade de intervenções educativas capazes de suscitar mudanças pessoais e grupais, para além de uma mera inclusão no sistema social assim como dado, mais preocupadas com a possibilidade de criação, invenção, do que de aquisição expressa de algumas competências e valores que integrem melhor o indivíduo “excluído” nas tramas da vida social.

Para além da questão da identificação da “gramática” destas pedagogias, Berstein deixa para o estudo da Educação Não Formal outra grande questão: quais princípios de controle social a pedagogia, ou melhor, as pedagogias presentes na Educação Não Formal expressam?

Esta questão relança a Educação Não Formal e a Educação Sociocomunitária no campo de estudos da Sociologia. Primeiro, a Sociologia geral, para interpretar as transformações recentes da estrutura social – e das formas de controle social – vividas pelas sociedades contemporâneas. Esta interpretação traz, novamente, o pano de fundo, o contexto social e histórico que mirou um enorme holofote para o campo de práticas não formais da educação, em especial – no caso do Brasil – nos anos 1990 e no início deste século XXI. Segundo, a Sociologia da Educação, que busca, enfim, identificar a expressão destes modos de controle social nas linguagens das pedagogias presentes nas ações educacionais. Um interessante desafio, aqui proposto, é o de levar o projeto de Berstein para se ocupar, agora, das pedagogias da Educação Não Formal e Sociocomunitária, incluindo aquelas ações educacionais nas quais a educação é levada para além de meramente ensinar o currículo formal.

Entre os atores de fundo do campo da Educação para além da escola, bem como da escola para além do currículo formal, encontramos não apenas educadores e educandos, dirigentes de instituições e propositores de projetos. Há governos, organizações supranacionais, legisladores, juízes, mídias, empresas e fundações empresariais, organizações não governamentais. Indivíduos das classes médias e altas, às vezes até das classes populares, participam como educadores na condição de “voluntários”. Ou, então, como doadores.

Quais programas, projetos e estilos de controle são desenhados por estes atores? Como eles se expressam em suas diversas materializações, tais como: documentos, leis, decretos, editais, concursos, materiais didáticos, filmes, obras de arte, fachadas e estruturas de edifícios educacionais? Enfim, como eles constituem distintas pedagogias da Educação Não Formal e Sociocomunitária? Que tensões e conflitos se dão entre elas?

Mais uma pergunta: a quem e a que realmente se destina cada pedagogia? Enfim, a última, inspirada pelas considerações de Bernstein, quando trata dos riscos de levar uma pedagogia que expressa as aspirações de uma classe à outra classe - no caso dele, a pedagogia invisível, expressão da forma de controle aspirada pelas novas classes médias, levada para os filhos das classes trabalhadoras. Que consequências traria a aplicação de uma dada pedagogia “não formal”, pensada por certa agência social (o empresariado, por exemplo), a uma categoria de educandos muito distantes, na estrutura de classes, daqueles indivíduos que compõem tal agência?

Considerações finais

O texto buscou apontar possíveis contribuições da Sociologia da Educação para uma sociologia do mundo e das formas de ensino para além do estritamente escolar. Inclusive, considerando inovações teóricas vindas da própria Sociologia do currículo. Mas, também, áreas em diálogo ou em fronteira com a Sociologia, como a Antropologia e a Educação Popular.

Este objetivo nasceu da constatação de que houve recentemente uma grande complexificação dos campos educacionais. Novos conteúdos, objetivos, formas de ensinar-e-aprender e modalidades educacionais ganharam corpo. Outros, pré-existentes, ganharam maior visibilidade.

Este trabalho pretendia trilhar alguns caminhos: primeiro, indicar que a Sociologia da Educação pode se pensar para além da escola e do conhecimento escolar, não sendo apenas uma Sociologia do Currículo (escolar); segundo, que há importantes

contribuições dentro da clássica Sociologia da Educação para a Educação que vai para além da escola, não apenas a Educação Informal, mas também a Não Formal e a Sociocomunitária. Sobre este segundo ponto, temos, por um lado, importantes indicações sobre o fato de que os processos educacionais não se resumem à educação formal – como comprovam o aprendizado na família e os processos socioeducacionais em instituições diversas da escolar. Por outro, contribuições das próprias teorias sociológicas sobre o ensino escolar que poderiam ser cotejadas com os fatos e experiências da educação não formal e sociocomunitária.

Sobre o que transborda do escolar, a Sociologia da Educação Não Escolar, proposta por Almerindo Afonso, abarcaria, ao lado da Educação Informal, a Educação Não Formal. A Educação Não Formal é um controvertido termo, pois que se define pela negativa, afora o fato de tentar descrever um rol de práticas e concepções educacionais múltiplas, tão distintas da educação formal quanto entre si. Ou seja, sob o termo Educação Não Formal cabem experiências e ações educacionais muito diversas, tantas vezes contraditórias entre si (como a Educação Popular e a proposta da “Sociedade do Conhecimento” em versão neoprodutivista). Entretanto, se o termo Educação Não Formal é frágil logicamente, tem sua força justamente na sua capacidade de abrir as Ciências da Educação e a Sociologia da Educação para considerar distintos e emergentes modos de educação, diversos da educação estritamente escolar. A obra *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, de 1970, nutre-se justamente do reconhecimento, relativamente prematuro, desta miríade de práticas educacionais distintas das escolares – tidas como alternativa para Illich, ansioso pela desescolarização da vida social.

Em sua última parte, este trabalho levantou diversas questões sobre o que seriam as pedagogias da Educação Não Formal. Como pista, a sistematização da gramática da pedagogia invisível feita por Basil Bernstein. A hipótese inicial, de que a Educação Não Formal tinha como fundamento a pedagogia invisível não se sustentou simplesmente. A Educação Não Formal, na verdade, longe de se constituir como um campo coeso, opera de múltiplos modos, sob inúmeros objetivos, mantida por contraditórios atores. Contém, portanto, diversas pedagogias, as quais ainda será preciso traduzir. Os conceitos sugeridos por Bernstein parecem importantes instrumentos de pesquisa: controle social, agências difusoras (do controle social), enquadramento, modos de classificação, estrutura, modos de transmissão, critérios de avaliação etc. O caminho trilhado por Bernstein para caracterizar a pedagogia invisível é instigante: traduz esta pedagogia como uma teologia da escola primária – geralmente, particular e oriunda dos

movimentos renovadores da educação – suscitada pelo tipo de solidariedade social e pelo tipo de controle social representados pela nova classe média.

Um exercício de tradução das pedagogias existentes na Educação Não Formal é uma sugestão de pesquisa deixada por este trabalho, que termina mais com novas questões do que com respostas. Ainda assim, penso que muitos caminhos foram trilhados neste texto, orientado pela busca de possíveis diálogos e contribuições da Sociologia da Educação escolar para a Sociologia da Educação para além ou distinta da escola – em especial, a Educação Sociocomunitária.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 29-38.

_____. A sociologia da educação em Portugal: elementos para um estado da art. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (orgs.) *Educação Crítica e Utopia*. Perspectivas para o Século XXI. Porto: Afrontamento, 2005 (no prelo), disponível em <http://sociologia4p1.blogspot.com/2004/10/in.html> em out./2009, consultado em 2/fev./2011.

APPLE, Michael W.; OLIVER, Anita. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 10, p. 271-303.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Desescolarização da sociedade. In: _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2001, cap. 21, p. 197-201.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 49ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BERSTEIN, Basil. Elaborated and restricted codes. In: _____. *Class, codes and control*. vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. Oxon: Routledge, 2003, p. 94-131.

_____. Classe e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*. n. 49, maio de 1984, p. 26-42.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 (organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani).

DURKHEIM, Émile. *Durkheim*. Sociologia. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais, vol. 1. Organização de José Albertino Rodrigues).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Valéria Aroeira. *A educação não formal como acontecimento*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. (orgs.). *Palavras-chave em Educação Não formal*. Holambra: Setembro, 2007.

GIDDENS, Anthony. Educação. In: _____. *Sociologia*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 396-424.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*. Ano X, n. 18, 1º sem. de 2008, p. 43-64.

ILICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antonio. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas: Autores Associados, Americana: Centro Unisal, 2010.

PARK, Margareth. B.; FERNANDES, Renata S. *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp / CMU, Holambra: Setembro, 2005.

SANTOS, Lucíola Lecínio de C. P. Berstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, mar./2003, p. 15-49.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMSOM, Olga R. von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). *Educação não-formal. Cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001.