

# Sociologia da Educação e Conhecimento

Sobre o currículo escolar e para além dele

**Luis Antonio Groppo**

## Introdução

Este texto tinha certa intenção de ser uma espécie de antologia sobre a Sociologia da Educação. Graças a ele, travou-se novo contato com diversas tradições sociológicas da educação, com suas distintas contribuições. Na intenção de contribuir com esta obra, bem como refletir sobre as possibilidades de estender as contribuições sociológicas da educação para além do mundo escolar, buscou-se dialogar com várias contribuições, às vezes bastante distintas, para se compor uma síntese. Ao percorrer os caminhos que construíram este escrito, como é quase sempre certo, foi necessário fazer escolhas, propor estreitamentos temáticos. Afinal, se fosse preciso reavaliar as origens e os rumos traçados pelas Sociologias da Educação, não seria possível descrever, muito menos percorrer, todas elas.

Para tanto, ao lado de algumas descrições mais genéricas sobre o início da Sociologia da Educação e alguns de seus principais referenciais

teóricos, encaminhou-se o presente texto para a descrição de uma preocupação central da Sociologia da Educação mais recente: a questão do conhecimento escolar – mais propriamente, uma sociologia do currículo e dos modos como é socialmente construído e “absorvido”. O capítulo, ao seu final, propõe uma reabertura da Sociologia da Educação para outros ambientes educativos, além da escola, e para outros aspectos das relações educacionais, além do ensino-aprendizado de conhecimentos referenciados nos códigos supostamente elaborados.

Esta reabertura se faz possível e necessária não apenas pela abrangência teórica e investigativa intrínseca ao campo da Sociologia da Educação, mas principalmente pelos processos socioeducativos das últimas décadas, que, bem ou mal, ampliaram e complexificaram o rol de intervenções socioeducativas tidas como legítimas, assim como trouxeram ao campo educacional planejado (seja este “formal” ou “não formal”), tipos de relação de ensino-aprendizagem e conteúdos, incluindo não apenas conhecimentos formalizados em códigos elaborados, mas também inúmeros saberes-fazeres. O campo educacional, então, viu-se tomado de objetivos e conteúdos diversos do currículo escolar dito tradicional (centrado na transmissão de conhecimentos advindos dos cânones “universais”), sem que a questão dos conhecimentos formalizados e seu ensino-aprendizagem tenha desaparecido ou mesmo perdido a importância. Tal campo também foi tomado de outras formas de relação de ensino-aprendizagem e outras modalidades educacionais, que, em parte considerável, não eram novas, mas que ganharam legitimidade inédita nos últimos dois séculos, nos quais, em parte muito relevante do globo, o que predominou no saber-fazer pedagógico foi a escola. Ao final deste capítulo, gostaria de destacar, enfim, o que tem sido chamado de Educação Sociocomunitária.

## Origens e institucionalização

Ao menos na França, nos Estados Unidos e no Brasil, a Sociologia da Educação, mais propriamente na figura da “Sociologia Educacional”, foi importante para o estabelecimento, o reconhecimento e a institucionalização da própria Sociologia como um todo no final do século XIX e no início do século XX. Destacam-se aí as figuras de Émile Durkheim, na França, e de John Dewey, nos Estados Unidos – cada qual, entretanto, com concepções educacionais bastante distintas. Enquanto o projeto educacional de Durkheim (1947, 1978) concebia uma reforma moralizadora da sociedade, preocupado sobremaneira com a questão da coesão social, enfatizando a disciplina dos indivíduos e a sua vinculação à ordem social, o projeto de Dewey (1959) era o de uma sociedade democrática, entendida como uma ordem social aberta à renovação pela iniciativa dos indivíduos.

No que se refere à emergência da Sociologia, o Brasil seguiu caminho análogo ao da França, e em parte ao dos Estados Unidos de Dewey. Nisto, entretanto, foi diferente dos demais países da América Latina, onde a sociologia chegou diretamente (Costa; Silva, 2003, p. 102). Cá por estas terras, foi via educação que as ciências sociais (mas principalmente a sociologia) se estabeleceram (Costa; Silva, 2003, p. 102). Destacam-se como expoentes do escolanovismo no Brasil Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Apesar de Fernando de Azevedo, influenciado tanto pela obra de Durkheim quanto pela de Dewey, ter defendido a importância de uma Sociologia Educacional que não deveria ser mera subdisciplina da Sociologia, mas um campo de saber independente e eminentemente interventor, a Sociologia se institucionalizaria no Brasil em distinto sentido (Costa; Silva, 2003).

O mesmo se daria em outros países, inclusive na França e nos EUA. A Sociologia da Educação, cada vez mais, passaria a ser considerada como um ramo da Sociologia.

Como ramo aplicado, a Sociologia da Educação dedica-se, clássica e contemporaneamente, sobretudo à escola, seja nas suas relações sociais

internas, seja nas suas relações com os demais setores sociais, assim como ao aspecto socializador da escola (Pereira; Foracchi, 1977).

A Sociologia da Educação se institucionaliza, em especial, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, no pós-Segunda Guerra Mundial. Isso se deve, principalmente, à expansão do sistema escolar, atingindo os níveis secundários e colocando novos problemas ao Estado, que passa a financiar pesquisas educacionais. Também, registra-se o novo ideário sobre o papel social da escola, no contexto da consolidação do Estado de Bem-estar Social: a defesa da “democratização das oportunidades escolares”, que tornaria possível a redução das desigualdades sociais (Nogueira, 1990).

Marcaria a produção sociológica desse período, os anos logo após o final da Segunda Guerra Mundial, o “empirismo metodológico”, por meio de análises macrosociais e investigações empíricas quantitativas sobre a questão das desigualdades educacionais e correlações entre fatores sociais e desempenho escolar. Na Inglaterra, tal sociologia ficou conhecida como “aritmética política”, importante inclusive para orientar as políticas de educação. Já na França ficou conhecida como “demografia escolar”, com origem no INED (Instituto Nacional de Estudos Demográficos), criado em 1945 (Nogueira, 1990). Nos Estados Unidos, destaca-se o Relatório Coleman (Alves; Soares, 2007).

No Brasil, nesse mesmo período, foi muito importante o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criado por Anísio Teixeira dentro do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). O Centro atraiu muitos sociólogos, carentes de verbas para pesquisas, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Mas as investigações desses cientistas sociais, em geral, não abordavam concretamente questões educacionais, contrariando a ideia original do Instituto, de que o Centro desenvolvesse estudos que ajudassem, tal como a “aritmética política” inglesa, na formulação de políticas educacionais. De todo modo, foi uma importante fonte para o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil. Todavia, o Centro perdeu boa parte de suas verbas no início dos anos 1960, em um

processo de decadência que culminaria no Golpe Militar de 1964 (Costa; Silva, p. 101-120).

A partir dos anos 1960, passa a se destacar o papel crítico da Sociologia da Educação, patente nas chamadas “teorias da reprodução”, tanto no viés marxista – com Louis Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, enfatizando a participação do sistema escolar na reprodução das relações sociais de produção – quanto na proposição de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron – que destaca a questão cultural e reconhece certa margem de independência da escola em relação à esfera material de produção (Nogueira, 1990). As teorias da reprodução marcam um olhar crítico da Sociologia da Educação, e das ciências sociais em geral, em relação às promessas não cumpridas de criação de uma sociedade mais igualitária por meio das políticas redistributivas do Estado de Bem-estar. É importante registrar, entretanto, que as pesquisas empíricas da linha sociológica anterior, alinhada à formulação daquelas políticas educacionais, foram importantes por fornecerem dados analisados então com mais acuidade e profundidade, ainda que com tom mais severo e pessimista, pelos teóricos da reprodução (Nogueira, 1990).

Encontram-se vários testemunhos sobre o caráter muito pessimista das chamadas teorias da reprodução. Afirma-se que tal olhar taxativo, esse “pessimismo pedagógico” (Alves; Soares, 2007) teria levado antes à resignação que à atitude de enfrentamento dos problemas do sistema escolar. Por sua vez, os economistas iam ocupando o espaço da sociologia na formulação das políticas educacionais, primeiro nos governos, depois nos órgãos supranacionais (que foram ganhando cada vez maior poder e influência com a chamada globalização).

Os anos 1970 inauguram uma condição bastante controversa e complexa no interior da Sociologia da Educação. Isso, em especial, do ponto de vista teórico. Do ponto de vista do “objeto” de pesquisa, entretanto, a escola e o sistema escolar ganham uma hegemonia incontestada. Dentro desse objeto, contudo, há um deslocamento – ainda que presente em parte já em Bourdieu: da análise das relações entre sociedade

e escola para a dimensão sociopolítica dos currículos. Tal deslocamento é patente na chamada “Nova Sociologia da Educação” britânica, que aproxima a Sociologia da Educação, cada vez mais, da Sociologia do Conhecimento. Isso era anunciado, entretanto, por outro sociólogo inglês, cujas primeiras obras são anteriores aos anos 1970: Basil Bernstein.

A NSE (“Nova Sociologia da Educação”) é um movimento bastante complexo, e até mesmo contraditório, dentro das ciências sociais britânicas.<sup>1</sup> Por exemplo, começa com uma crítica à teoria da reprodução de Bourdieu, assim como ao próprio marxismo, para deles se aproximar mais tarde. Busca respostas em teorias microsociológicas, ao contrário das teorias sociais dominantes nos anos 1950 (o funcional-estruturalismo de Parsons) e 1960 (o estruturalismo, como o de Althusser, e sua releitura por Bourdieu). Entre tais teorias micro estavam o interacionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia, bem como a prática da etnografia e estudos de caso.

De início, por meio dessas teorias, e mais tarde com a releitura do marxismo e de Bourdieu, a NSE, em destaque Michael Young, buscava também questionar o fracasso da escola na promoção da igualdade social – fracasso que se tornou patente desde os anos 1960 na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Seu principal questionamento foi o currículo escolar, o que, como dito, tornou a sociologia da educação escolar cada vez mais próxima da sociologia do conhecimento. O currículo é definido como seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento (Moreira, 1990, p. 75) e o desvendamento do caráter social do conhecimento escolar – o currículo – levou Young ao ponto de colocar em suspeição até mesmo as bases da ciência e da racionalidade, algo que o Young maduro, mais recentemente, revisou profundamente.

---

1. Marca o início da NSE o livro manifesto organizado por Michael Young em 1971 (Conhecimento e controle), que, segundo Zanten (1999), era uma tentativa de ruptura dos jovens pesquisadores contra o estrutural-funcionalismo dominante. Mas o grupo era mais unido contra o paradigma dominante do que por uma unidade teórico-ideológica própria. Interessante notar, entretanto, que, além desses jovens sociólogos, a coletânea também reunia textos de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein (Moreira, 1990).

Sendo o currículo, enfim, uma construção sociopolítica, informando saberes e valores das camadas dominantes e excluindo assim os desiguais e diferentes, teria o professor grande poder de intervenção, revertendo a situação, ao modificar o currículo na sua prática docente, incorporando os saberes e fazeres outrora desvalorizados. Young, em sua autocrítica, vai chamar tal ideia, típica da NSE original, de “decisionismo” (Young; Muller, 2007).

Basil Bernstein, sociólogo da educação britânico, tinha como preocupação central a relação entre linguagem e educação, e não apenas em seus primeiros trabalhos sobre sociolinguística. Construindo um conceito de código, com base nos códigos linguísticos, com analogias entre linguagem e processos educacionais, cria uma teoria sobre os processos de construção dos conhecimentos escolares. Sua principal obra, *Classes, códigos e controle*, teve três volumes publicados nos anos 1970 e o quarto em 1990 (Santos, 2003). Segundo Giddens (2001), a principal tese de Bernstein afirma que crianças de origens diversas desenvolvem códigos diferentes, ou tipos de fala, na fase inicial da vida, as quais afetam suas experiências posteriores na escola (p. 412). Para tanto, desenvolveu a já clássica distinção entre código restrito e código ampliado. Ao seu modo, Bernstein desenvolve uma interessante discussão sobre a relação das famílias de diversas classes sociais, e de seus filhos, com a cultura e com a linguagem. Trata-se menos da “quantidade” de informações ou valores acumulados e mais da relação que se estabelece com valores, informações e linguagem – o que se encontra, em outra modulação, também em *A reprodução* de Bourdieu e Passeron (1975).

O código restrito, típico das crianças vindas das classes baixas, trazia um discurso mais vinculado ao próprio contexto ou cenário cultural (como família e bairro), cujos valores orientadores se pressupõem como conhecidos e não precisam se expressar na linguagem; trata-se, pois, de uma linguagem mais adaptada para experiências práticas do que à abstração, não se configurando como um discurso mais pobre ou inferior, mas sim que, tão somente combina pouco com a cultura acadêmica da escola. O código ampliado, típico das classes médias, permite maiores

generalizações e abstrações, facilitando o contato com a educação formal (Berstein, 2003; Giddens, 2001). Intensamente influenciado por Durkheim, nesta e outras teorizações, Berstein parte da concepção de solidariedade social do próprio Durkheim para perceber a constituição e o funcionamento dos diversos códigos – já que tais são formas especializadas de comunicação de diferentes modos de solidariedade social, originando-se nas relações de poder da divisão do trabalho e na relação social de produção (Davies, 2003, p. 62).

Apesar de essa ser a contribuição mais conhecida de Berstein, é importante registrar a fecundidade e a complexidade de seu pensamento, que se focou, a partir dos anos 1980, na análise do discurso pedagógico em si – a ponto de defender, segundo Michael Young, que a sociologia da educação não era uma aplicação das teorias sociológicas no campo educacional, de modo distinto da tradição que se firmara, mas sim a explicitação das formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte (Young apud Santos, 2003, p. 21). A seu modo, a sociologia da educação de Berstein se torna proeminentemente uma sociologia do currículo, ainda que focada menos nos conteúdos em si e mais nos modos e processos como se articula o ensino-aprendizado desses saberes (Berstein, 1984).

Dessa forma, a linha mestra da sociologia da educação, entre os anos 70 e 90, com destaque à britânica de Young e Berstein, foi a sociologia do currículo. Em parte importante, isso também se aplica à sociologia norte-americana, destacando-se a influência do movimento de Reconceitualização Curricular, nos Estados Unidos e no Canadá, nos anos 70, liderado por William Pinar. Entre os importantes autores influenciados por este movimento, cuja proposta inicial era a de revalorizar a criatividade, a arte e as humanidades no currículo escolar, estão Michael Apple e Henry Giroux. A Reconceitualização e tais autores fizeram uso de diversas tradições, inicialmente em uma perspectiva mais pessoal e interacionista que política, como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (mais em Giroux, inicialmente) e ideias de Antonio Gramsci (mais em Apple) (Sousa, 2002; Silva, 1999).

A influência dos estudos culturais, dos pós-estruturalismos (em especial, o de Michel Foucault), dos pós-modernismos e dos discursos e movimentos feministas, homossexuais, étnicos e pós-colonialistas produziram uma reabertura temática e teórica a partir dos anos 1990. Destacam-se, então, as chamadas teorias “pós-críticas”, que, sob a influência da chamada “explosão das diferenças”, promoveram releituras da sociologia do currículo. Um dos autores que prenuncia e depois preconiza esta passagem das teorias “críticas” às “pós-críticas” (nos termos de Silva, 1999) é Henry Giroux. À sua base inicial fundamentada mais nos estudos culturais, Giroux incorpora a crítica pós-modernista e pós-estruturalista ao currículo e à educação. Após rejeitar as *certezas* epistêmicas a transmitir pela escola (Sousa, 2002, p. 35), critica os currículos “modernos” no seu ignorar ou subordinar das diferenças de raça, gênero, sexo e classe. Defende que o currículo deve incorporar o multiculturalismo expresso nas muitas identidades e narrativas trazidas pelos alunos às escolas. Tais identidades e narrativas, ao trazerem múltiplas memórias sociais, devem ser legitimadas pelo currículo escolar.

Talvez, com o passar do tempo, a sociologia do currículo tenha desenvolvido uma perspectiva mais equilibrada, não simplesmente abandonando as contribuições das chamadas teorias críticas – o reprodutivismo, a Nova Sociologia da Educação Britânica, o movimento de Reconceitualização Curricular e a própria Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Tomaz Tadeu da Silva (1999), ao apresentar as teorias pós-críticas, afirmava que, apesar de elas terem mostrado a multiformidade do poder e a sua presença em todas as partes, era preciso considerar que as teorias críticas ainda alertam que há formas de poder mais perigosas e ameaçadoras.

Por sua vez, Agnès van Zanten (1999) ilustra importantes mudanças na definição do chamado “conhecimento sociológico”. Elas implicaram em uma abertura mais forte para os chamados “sujeitos” de estudo – outrora, reduzidos mais à condição de “objetos”: alunos, professores e suas maneiras de proceder, e as famílias e suas preocupações. Afirma que, se ainda predomina na Sociologia da Educação

a busca de um “saber global” (mais abrangente, geral, totalizante), há uma tendência marcante de valorização dos “saberes locais”. “Saberes locais”, aliás, antes descartados como a-sociológicos, por serem considerados transitórios, triviais ou cotidianos. Para tanto, foi importante, primeiro, a influência das “microsociologias”, tais como o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia (ainda sob o viés teórico dito “moderno”). Depois, a influência daquelas teorias pós-críticas (sob o viés “pós-moderno”).

Ainda mais recentemente, as teorias educacionais, inclusa a Sociologia da Educação, têm recebido importante influência de outras teorias e concepções. Elas apontam para distintos sentidos, mas têm sido incorporadas, muitas vezes amalgamadas, aos discursos educacionais, na formulação dos currículos e na própria pesquisa acadêmica. De um lado, teorias e perspectivas que Saviani (2010, cap. XIV) definiria como neoprodutivistas, entre as quais as teorias das competências, tal como a de Perrenoud, de outro, o chamado paradigma da complexidade, que tem entre seus expoentes Edgar Morin – originalmente um sociólogo da cultura que, com o seu desenvolvimento do paradigma da complexidade, aproximou-se também da filosofia e contribuiu com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura) em discussões sobre a educação (Morin, 2003). Uma possível leitura do chamado Relatório Jacques Delors (Delors et al., 1996) encontraria a presença, combinadas, destas influências em suas propostas para a “Educação do século XXI”: a pedagogia das competências e o paradigma da complexidade.

Como dito no início, a pesquisa que em parte é apresentada neste capítulo, tem como principal objetivo procurar algumas 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. Entretanto, como visto, 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. Nesta busca, acabou-se destacando mais as contribuições das teorias ditas “críticas” – emprestando novamente uma terminologia usada por Tadeu Tomaz da Silva (1999) – incluindo autores antes citados, considerados fundamentais no desenvolvimento da Sociologia da Educação, como Berstein e Bourdieu, e outros ainda não citados, mas que revelam sua importância ao propor conceitos que abrem interessantes perspectivas para se pensar a Educação para além do currículo escolar, como Ivan Illich (1985). É preciso também alertar que tais contribuições são, por ora, apenas listadas abaixo. Apresentar-se-á tão somente propostas de estudos e hipóteses, que serão trabalhadas em outros textos. Aqui, pretende-se 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 sujeito uma dada comunidade (entendida como um grupo local), buscando influenciar a sociedade mais ampla. Tais intervenções podem ter caráter emancipador ou instrumentalizador dessa comunidade (Gomes, 2008). O estudo da Educação Sociocomunitária é um ângulo de análise e de interpretação das práticas educacionais, especialmente das 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 esse estudo. Em outros trabalhos, como dito, buscou-se identificar contribuições da Sociologia Geral para aquela. Aqui, enfim, aguça-se o olhar mais especificamente sobre a Sociologia da Educação escolar.

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

- **Estudos antropológicos sobre a educação:** estudos antropológicos de sociedades distintas das ocidentais modernas têm indicado a presença de formas de educação distintas da estritamente escolar (o “aprendizado”, segundo Brandão (2007)). Também o método antropológico, baseado em um olhar relativizador e na observação participante, tem permitido pesquisas que abordam a educação escolar (Gusmão, 2008; Lopes, 2009), assim como a experiência de outros povos, como os indígenas, com a escola (Gracindo, 2007; Gomes, 2006).
- **Socialização e educação informal:** outro tema clássico, ainda que secundário, da Sociologia da Educação, é a socialização (mais conhecido como “educação informal”, no campo da Pedagogia) (Alfonso, 2001, 2005; Garcia, 2009). A Sociologia da Infância, recentemente, tem contestado o sentido usual de socialização e ampliado seu significado, buscando conceber a criança também como sujeito de sua socialização (Delgado; Muller, 2005; Mollo-Bouvier, 2005; Rayou, 2005).
- **A Educação para além da escola:** a proposta de Almerindo Alfonso (2001, 2005) de uma sociologia da educação escolar engloba tanto a educação informal quanto a educação não formal. As origens da Educação Não Formal se encontram em práticas múltiplas e até díspares (Garcia, 2007), como a Educação Popular de Paulo Freire (2004), a proposta da “sociedade do conhecimento” ou “da aprendizagem”

(Giddens, 2001) e as práticas educacionais associadas ao dito “Terceiro Setor” (Martins; Groppo, 2010). Há também a proposta polêmica da “desescolarização” de Ivan Illich (1985), que faz tanto uma crítica de tom reprodutivista à escola quanto defende ideias libertárias, mas com argumentos relativamente díspares, recorrendo tanto aos exemplos da Educação Popular, quanto aos da Educação Permanente e de práticas como os *vouchers* educacionais.

- **A ampliação dos papéis da escola:** autores, há tempos, vêm apontando a ampliação das atribuições da escola, com sua massificação e expansão no tempo de vida das pessoas (Ribeiro, 1977). Alguns pesquisadores indicam que a continuidade desta ampliação das funções da educação planejada (distinta da informal) tem significado também o crescimento da educação não formal (Garcia, 2009; Gomes, 2008). Já Saviani (2009) prefere considerar que este processo significa, antes, a complexificação e diversificação da própria forma escolar, e não a constituição de distintos campos na Educação planejada.
- **Aspectos não formais no interior da educação escolar:** destaca-se aqui a discussão sobre o currículo oculto, presente em autores como Berstein (2003, 1984) e Illich (1985). Confira também Silva (1999) e Sousa (2002).
- **Relações escola – família:** a noção de capital cultural e *habitus*, em Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1998; Bourdieu; Passeron, 1975), e a de código, em Basil Berstein (2003), trazem contribuições inestimáveis para se pensar a relação entre a socialização feita pela família e comunidade e o “sucesso” escolar. Tais noções têm sido continuamente trabalhadas, como em Thin (2006) e a noção de “relação com o saber” (Rouchex, 2006).
- **Gramática social das pedagogias:** aqui se destacam as contribuições da sociologia da educação escolar para um olhar

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

## Desdobramentos

Este capítulo apresenta algumas contribuições de uma pesquisa em andamento. Voltam-se tais contribuições para aqueles que desejam conhecer um pouco do amplo, complexo e rico campo da Sociologia da Educação. Aponta, contudo, para uma instigante abertura deste saber para as relações educacionais que pulsam para além da escola.

Este texto, enfim, quis indicar possíveis e importantes caminhos: primeiro, que a Sociologia da Educação consiga se pensar para além da escola e do conhecimento escolar, que não seja apenas uma Sociologia do Currículo (escolar); segundo, que há importantes contribuições dentro da clássica Sociologia da Educação para se pensar a Educação além da escola, não apenas a Educação Informal, mas também a Não Formal e a Sociocomunitária. Sobre o segundo ponto, têm-se, por um lado, importantes indicações sobre o fato de que os processos educacionais não se resumem à educação formal – como o aprendizado na família e os processos socioeducacionais em instituições diversas; e 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. Afinal, também a educação para além da escola tem suas próprias pedagogias, e essas, suas gramáticas sociais, que se precisa desvendar.

**Nota:** Este texto apresenta alguns resultados da parte teórico-conceitual da pesquisa “Uma interpretação sociológica da Educação Sociocomunitária na

Região Metropolitana de Campinas/SP”, contemplada com Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Sua fase atual se iniciou em março de 2010, sendo apresentado no encontro regional Sudeste da ANPED, 2011.

## Referências

---

ALFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. de M. von; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. *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 arte. In TEODORO, A.; TORRES, C. A. (orgs.) *Educação Crítica e Utopia*. Perspectivas para o Século XXI. Porto: Afrontamento, 2005 (no prelo), consultado em <http://sociologia4p1.blogspot.com/2004/10/in.html> em out./2009.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BERSTEIN, B. 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*, Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 26-42, maio de 1984.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 (organização de Maria Alice NOGUEIRA; Afrânio CATANI).

\_\_\_\_\_.; PASSERON, J-C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COSTA, M. da; SILVA, G. M. D. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Ciências da Educação*, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, n. 22, p. 101-120, jan./maio de 2003.

DAVIES, B. Berstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 120, p. 51-74, nov. 2003.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Apresentação. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco. São Paulo: Cortez, 1998.

- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
- DURKHEIM, É. *La Educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1947.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GARCIA, V. A. *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, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (Orgs.). *Palavras-chave em Educação Não-formal*. Holambra: Setembro, 2007.
- ILICH, I. *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GIDDENS, A. Educação. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 396-424.
- GOMES, P. de T. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Ano X, n. 18, p. 43-64, 1º sem. de 2008.
- GOMES, A. M. R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 316-327, maio/ago. de 2006.
- GRACINDO, R. V. (Org.). *Educação como exercício da diversidade*. Vol. 2, Brasília: Liber Livro, Anped, MEC-SECAD, 2007.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, educação e estudos culturais: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, Unicamp, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.
- LOPES, J. R. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 33, p. 171-188, 2009.
- MARTINS, M. F.; GROppo, L. A. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas: Autores Associados, Americana: Centro Unisal, 2010.
- MOLLO-BOUVIER, S. Modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. de 2005.
- MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-82, abr./jun. 1990.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

RAYOU, P. Crianças e jovens, atores sociais nas escolas. *Como os compreender?* Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 465-484.

RIBEIRO, J. Q. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977, p. 70-79.

SANTOS, L. L. de C. P. Berstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SAVIANI, D. Entrevista: “A educação fora da escola”. *Revista de Ciências da Educação*, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, ano XI, n. 20, p. 17-27, 1º sem. 2009.

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

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

SOUSA, J. M. A. *A dimensão política do currículo: Sumário da Lição Síntese*. Universidade de Madeira, 2002. Disponível em: <[www.uma.pt/jesussousa/ccc/adimensaopoliticadocurriculo.pdf](http://www.uma.pt/jesussousa/ccc/adimensaopoliticadocurriculo.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2008.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai./ago. 2006.

YOUNG, M.; MULLER, J. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 159-196, jun./2007.

ZANTEN, A. van. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista de Ciências da Educação*, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, n. 12, p. 48-58, set./dez. 1999.

