

Sociologia da Educação sob o pano de fundo da Modernidade: um programa teórico

*Sociology of Education in the background of Modernity:
a theoretical framework*

Raul Nunes¹

João Pedro dos Santos Lopes²

Palavras-Chave:

Sociologia da Educação;
Modernidade;
Teoria Social;
Teoria Sociológica.

Resumo: Esse artigo propõe delinear um programa teórico para a Sociologia da Educação que parte do argumento central de que a Sociologia é a Ciência da Modernidade. A sociologia se insere numa busca pela constituição de uma ciência moderna que dê conta da análise das instituições e processos que constituem a modernidade, dentre os quais se destacam, por um lado, o capitalismo, o Estado-nação e a ciência e, por outro, a industrialização, a urbanização, a racionalização, a individualização e, também, a escolarização. O papel cada vez mais proeminente da educação e, mais especificamente, da escola na modernidade fez com que os sociólogos se debruçassem sobre essa instituição. É nesse sentido que é possível pensar a sociologia da educação como um estudo da relação entre educação e sociedade na modernidade. Na sociologia clássica, os autores pensaram a educação escolar como forma de produzir integração social, em suas relações com os processos de racionalização, em sua interface com o trabalho e ainda associada à instrumentalização política para promoção da liberdade. Com os acontecimentos globais no começo do século XX que impactaram as instituições modernas, novas preocupações surgiram acerca da interação entre educação e sociedade. A sociologia contemporânea passou a observar o sistema de ensino como forma de transformação dos valores

Recebido em 21/11/2024 e aceito em 17/02/2025.

¹ Raul Nunes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. É mestre e doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: raulnunes@id.uff.br <https://orcid.org/0000-0002-1303-3624>

² João Pedro dos Santos Lopes é graduando em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense e monitor da disciplina Sociologia da Educação I. E-mail: joaopedrolopes@id.uff.br <https://orcid.org/0009-0007-0977-7413>

ou de reprodução das desigualdades sociais, tendência que se sagrou dominante a partir dos anos 1960. Deste modo, a proposta aqui elaborada apresenta uma interpretação ampliada da Sociologia da Educação como desdobramento sociológico da modernidade.

Keywords:

Sociology of Education; Modernity; Social Theory; Sociological Theory

Abstract: This article proposes to outline a theoretical program for the Sociology of Education based on the central argument that Sociology is the Science of Modernity. Sociology is inserted into a search for the constitution of a modern science that can account for the analysis of the institutions and processes that constitute modernity, among which capitalism, the nation-state, and science stand out, on the one hand, and industrialization, urbanization, rationalization, individualization, and also schooling, on the other. The increasingly prominent role of education, and more specifically, of the school in modernity has led sociologists to focus on this institution. In this sense, it is possible to think of the sociology of education as a study of the relationship between education and society in modernity. In classical sociology, authors conceived school education as a way of producing social integration, in its relations with rationalization processes, in its interface with work, and also associated with political instrumentalization for the promotion of freedom. With the global events at the beginning of the 20th century that impacted modern institutions, new concerns emerged about the interaction between education and society. Contemporary sociology has come to view the education system as a way of transforming values or reproducing social inequalities, a trend that became dominant from the 1960s onwards. Thus, the proposal elaborated here presents an expanded interpretation of the Sociology of Education as a sociological unfolding of modernity.

Introdução

A sociologia da educação comporta um compêndio relativamente estável de autores e teorias. Contudo, nem sempre resta claro o que une essas perspectivas sociológicas para além de terem a educação como objeto. A proposta aqui apresentada é a de uma costura das diversas interpretações a partir da consideração da modernidade como fio condutor da análise sociológica e, portanto, da observação sociológica da educação. Considerar a sociologia da educação como o estudo da relação entre educação e sociedade na modernidade pode conectar autores tão dispareys como Marx, Weber e Durkheim, ou Mannheim e Bourdieu.

Um esforço próximo ao que se empreende aqui foi feito por Maria Alice Nogueira (1995) em uma reflexão sobre as condições históricas que permitiram a emergência do paradigma da reprodução na sociologia da educação. A inspiração de Nogueira é declarada, mas aqui a proposta vai além do que fez a autora em alguns sentidos, pois:

toma a reflexão sobre a modernidade como aspecto definidor da sociologia; volta aos clássicos da disciplina e aprofunda as questões teóricas apresentadas pelos autores.

O artigo está organizado em duas partes: uma voltada para a sociologia clássica e outra para a contemporânea. Na primeira parte, é elaborada a ideia da sociologia como estudo da modernidade e são exploradas as visões de Marx, Weber e Durkheim da educação face aos processos e às instituições modernas, abrindo espaço ainda para outros autores clássicos fora do cânone, como Du Bois e Martineau. Na segunda parte, são retratadas a constituição dos sistemas de ensino no século XX, a consolidação do campo da sociologia da educação e a força do paradigma da reprodução. Nela são tratadas as interpretações de Mannheim, Althusser, Bourdieu e Lahire.

Sociologia clássica, educação e modernidade

A Sociologia pode ser entendida como a Ciência da Modernidade. Como uma ciência moderna, a Sociologia se consolidou a partir da criação de metodologias para a compreensão de um objeto que lhe é próprio. Esse objeto pode ser caracterizado como “sociedade”, “relações sociais” ou ainda o conjunto de “ações dos seres humanos em condições de modernidade” (GIDDENS, 1991, p. 24). A especificidade da modernidade, em seus processos e instituições, constitui um marco para a disciplina. Desde o princípio, a Sociologia se voltou a estudar processos característicos desse momento histórico, como industrialização, urbanização, secularização e individualização, e também instituições tipicamente modernas, como o capitalismo e o Estado-nação (DOMINGUES, 2005). Como afirma Robert Nisbet, “a Sociologia converteu os conflitos entre o tradicionalismo e o modernismo da cultura europeia em um conjunto de conceitos analíticos e interpretativos” (NISBET, 2009, p. 13). Na assertiva de Anthony Giddens, a Sociologia é também a Ciência da Modernidade porque a sociedade moderna é profundamente auto-reflexiva, então a Sociologia cumpre um importante papel social que é o de fazer a sociedade entender a si mesma, em suas complexidades estruturais e históricas (GIDDENS, 1991).

Nesse sentido, a proposta aqui apresentada é a de estabelecer a Sociologia da Educação como um estudo sobre a educação na modernidade. Quando são considerados os clássicos da Sociologia stricto sensu, isto é, a tríade Marx-Weber-Durkheim, fica nítido que suas análises sociológicas sobre a educação só fazem sentido realmente quando são trazidos à tona os processos e as instituições que compõem o pano de fundo da modernidade. A lente pela qual observam o objeto educacional guarda total relação com sua forma de destrinchar essa configuração histórica em seus elementos constitutivos.

Colocado no pano de fundo da modernidade, o ceticismo de Karl Marx em relação

à educação condiz com os significados da instituição escolar naquela etapa do capitalismo. A sociologia marxiana nunca teve como objeto central a educação e, por isso, na bibliografia do autor, a educação pouco entra em discussão. Isso se dá pelo contexto da sociedade vista por Marx: um crescente processo de desenvolvimento industrial que punha, de maneira evidente, antagonismos de classe expressos nas relações de exploração do homem pelo homem.

Na análise d'*O Capital* (2011), o pensador alemão observa as relações de trabalho na Europa com o avanço e refinamento do maquinário industrial, que tornou mulheres e crianças alvo da execução do trabalho fabril, evidenciando-se o caráter explorador do capitalismo. Marx aponta para as transformações no uso das forças musculares de trabalho, que perdem o protagonismo em detrimento das máquinas, ao passo que estas, em contrapartida, solicitam uma força muscular mais frágil e flexível para execução de seu manuseio. Além disso, o autor ressalta a relação de mais-valor presente na compra das forças produtivas: o capitalista, que antes comprava a força produtiva do homem, agora o faz com todo o seu núcleo familiar, sem distinção. Ainda que gaste um valor maior em relação ao salário de quatro ou cinco pessoas em vez de uma, ganha-se um mais-valor de produção, que é multiplicado pelos mesmos (MARX, 2011).

Nesse contexto, Marx critica a organização deste modelo em que são suprimidos os lugares do trabalho livre doméstico e da recreação infantil. Como denunciado por Marx e Engels (2005), em diferentes ambientes da Europa a força de trabalho das crianças era praticamente leiloada por seus pais e em condições precárias, apesar da *Factory Act*, lei que regulamentou o trabalho fabril. Essa regulamentação propunha condições como a designação de inspetores de saúde e segurança. Crianças menores de 13 anos não poderiam trabalhar por mais que 6 horas diárias. Era instituído, além disso, a obrigatoriedade da instrução básica por meio da escolarização primária das crianças (MARX, 2011).

Ao olhar para a educação neste contexto, Marx critica vigorosamente o sistema escolar capitalista. O autor aponta para a fragilidade da legislação educacional que se propunha a dar conta da educação escolar das crianças, mas não estipulou nenhuma garantia de que esse direito fosse efetivado. Classificando-a como “lei enganosa”, Marx apontou para as fragilidades da escola capitalista em toda a sua estrutura: professores sem instrução adequada para ensinar que, em alguns casos, sequer sabiam soletrar seu próprio nome. A falta de estrutura e critério organizacional também é apontada quando se relata que as crianças a partir dos 3 anos eram amontoadas no ambiente escolar, o que dificultava o trabalho até mesmo daqueles professores que tinham alguma instrução (MARX, 2011). O autor, ao tecer sua crítica à educação escolar burguesa, argumenta que esse modelo não tinha um objetivo: ou seja, a escola capitalista, para

Marx, não cumpria qualquer função no estabelecimento do modo de produção capitalista.

Essa crítica ao sistema escolar, em seu caráter e finalidade, passa pelo método científico de Marx, que se dá pela análise das relações materiais do homem com a natureza. Nisto consiste o materialismo histórico dialético: a análise da ação do homem e suas contradições na constituição de seu processo histórico de trabalho sobre a natureza e da organização desse trabalho. Elemento essencial da concepção marxiana, o trabalho é o meio pelo qual o homem produz sua existência e supera, através de seu caráter inventivo, a condição de vida apenas natural, como é a dos demais animais. Assim, na sociologia de Marx, as relações fundamentais de todas as sociedades humanas são as relações sociais de produção (LEFEBVRE, 2013).

É a partir desta análise que se estabelece o ponto central da conjectura marxiana a respeito da educação: uma crítica ao modelo escolar moderno que, naquele contexto, exercia mera finalidade protocolar, enganosa, como é classificada a lei que o justificava, sem qualquer fim que pudesse contribuir para o modo de produção e desenvolvimento da sociedade. No Manifesto Comunista (2005), Marx e Engels apresentam o argumento de que a educação deve estar articulada às demandas da sociedade. Dentro da perspectiva marxiana, por seu caráter condicionante na construção humana, a educação deve estar indissociavelmente vinculada ao trabalho.

Por isso mesmo, Lombardi (2011) argumenta que, frente ao materialismo histórico marxiano, não restam dúvidas de que o lugar da luta de classes se concentra no fenômeno do trabalho, ou seja, aliar a educação ao trabalho seria o caminho para a construção da consciência de classe. Deste modo, uma leitura sobre a relação entre educação e sociedade a partir da sociologia de Karl Marx passa inelutavelmente por entender o papel cumprido pela educação na organização de um dado modo de produção.

Assim como no caso de Marx, a educação não foi uma preocupação central na sociologia de Max Weber. Ainda assim, o autor tem contribuições decisivas para a Sociologia da Educação, derivadas de suas reflexões mais amplas sobre a Modernidade e sua visão metodológica para a Sociologia (SELL, 2002).

Vivendo uma Alemanha recém unificada após a vitória na Guerra Franco-Prussiana, Weber acompanhou o processo de construção do Estado-nação alemão, de sua identidade nacional e sua burocracia estatal, bem como o processo de industrialização que seguiu paralelo à estabilização política. Quando encarava a sociedade em que vivia, Weber percebia uma racionalização dos mecanismos de significação nas diversas esferas da vida social, como o conhecimento, a política e a organização da vida social.

A principal contribuição de Weber para a teoria sociológica, portanto, é sua inter-

interpretação das sociedades modernas como tendentes aos processos de racionalização. Essa tese está em todos os trabalhos do sociólogo, como nas polaridades analíticas propostas por ele: “ação racional com relação a fins” versus “ação tradicional”; “dominação racional-legal” versus “dominação carismática”; e, também, “classe” versus “estamento”. No fim, o que o autor propõe são categorias de interpretação do mundo a partir do grau de racionalidade imbuído nas ações individuais.

É desse ponto de vista que Weber (1982) se propõe a analisar a educação, tendo concentrado sua elaboração sobre o tema no texto “Letrados Chineses”, capítulo de seu *Ensaios de Sociologia*. Mirando a China Antiga, o autor destaca o papel central dos mandarins na vida social chinesa. Os mandarins constituíam uma espécie de classe social de muito prestígio definida primariamente pela educação de seus membros. Nesse primeiro sentido, o que Weber estabelece é que a composição dessa clivagem social não se dava por uma pertença estamental, isto é, pela descendência e pela tradição, mas sim pela detenção objetiva de uma habilidade. Ainda que os filhos de mandarins obtivessem facilidades e privilégios, a educação chinesa era uma possibilidade para todos. Num momento posterior, a obtenção dessa educação passaria a ser ainda mais democratizada com a criação das academias de ensino.

O prestígio dos letrados não era recompensado apenas com status, mas sobretudo com posições de destaque no Estado, como conselheiros dos imperadores. Nesse segundo aspecto, a lente que Weber traz para ler a China Antiga é a da formação da burocracia. Num movimento reivindicatório, os mandarins passaram a ser verdadeiros funcionários públicos, com cargos pré-estabelecidos na estrutura governamental, o recebimento de salários, a prestação de serviços técnicos e a abertura de exames de seleção para as vagas. E, mais do que isso, com uma ética profissional própria. É assim que Weber interpreta o confucionismo: como a unificação padronizada e, portanto, racionalizada, de uma ética profissional, que determinava como deveriam agir os mandarins. Em suma, o processo descrito por Weber, que vai do Período dos Estados Combatentes à unificação da China, é o da constituição de um grupo profissional que trabalhava como burocracia de Estado, seguindo padrões cada vez mais racionalizados de admissão, manutenção e conduta.

É necessário agora caracterizar de que tipo consistia a educação dos mandarins. Para entender esse contexto, Weber mobiliza seu instrumental metodológico na criação de tipos ideais de educação. Como assinala o autor, os tipos ideais são um quadro de referências que seleciona e exagera elementos da realidade para que possa ser feita uma leitura comparativa. Os tipos ideais são puros, uma vez que não existem de fato no mundo real, mas permitem uma compreensão mais nítida dos diversos contextos sócio-históricos. No caso da educação, Weber propõe três tipos ideais de edu-

cação, que também correspondem a gradações de racionalidade na relação com os fins pedagógicos: carismática, tradicional e especializada. A educação carismática visa despertar os dons naturais do indivíduo, enquanto a tradicional prepara o sujeito para a conduta de vida segundo os padrões de uma comunidade e a especializada, por sua vez, tem como objetivo treinar o educando para uma série de habilidades e técnicas úteis à sua vida profissional.

Em qual tipo supracitado se encaixam os mandarins? Dotados do domínio da escrita e da leitura, por isso letRADOS, esse grupo era capaz de sistematizar elementos culturais, em especial os rituais e crenças do povo. Como forma de registro, baseavam-se nos anais oficiais, nos hinos de guerra e sacrifício magicamente comprovados, calendários e livros de ritual e cerimônia. Assim, pode-se dizer que a educação na China Antiga era próxima do tipo tradicional, uma vez que o domínio da cultura era o cerne de seus objetivos pedagógicos. De todo modo, como os tipos ideais não existem na realidade, do aspecto carismático retém-se a percepção dos mandarins como “mágicos” e do especializado, a padronização do ensino.

Uma sociologia weberiana da educação, portanto, parte do pressuposto de que é preciso criar categorias puras de interpretação para contrastar a realidade, como os tipos ideais de educação. Além disso, o exercício de interpretação da China Antiga traz à tona elementos econômicos e políticos, como o surgimento dos mandarins como uma classe social e sua inserção numa política de Estado, que passa pela própria criação de uma burocracia. Nesse sentido, uma análise weberiana da educação pode nos levar a observar a constituição da categoria dos professores a partir da expansão da educação básica como política de Estado, mas também o valor social dado à educação e, em especial, às pessoas com distintos acessos à escolarização.

De forma mais ampliada, uma sociologia weberiana da educação permite pensar tendências históricas que permeiam diversas sociedades a partir dos marcos sociais da modernidade, como a tendência à racionalização quanto produção de rotinas padronizadas de avaliação e ação no mundo, que põe em curso processos que guardam afinidades eletivas entre si, como a burocratização e a secularização.

Se as perspectivas sociológicas da educação de estirpe weberiana ou marxiana demandam ir além dos poucos escritos que nos legaram os próprios autores sobre o tema, o mesmo não pode ser dito de Durkheim, para muitos considerado o “pai” da Sociologia da Educação. A relação de Émile Durkheim com a temática não poderia ser mais próxima: em toda a sua vida como professor universitário, em Bordeaux e na Sorbonne, perpassou cadeiras que correlacionaram ciências sociais e pedagogia, sociologia e educação. Assim, a educação assume um lugar fundante na sociologia durkheimiana.

À experiência profissional, soma-se a influência positivista, que legou ao sociólogo francês o desejo de compreender a realidade realmente existente e, a partir do embasamento científico, propor uma mudança social ordenada. É justamente no problema da ordem que Durkheim encontra a função social da educação e também seu potencial na construção de um projeto de sociedade.

Novamente, faz-se necessária uma volta ao contexto histórico. A mesma Guerra Franco-Prussiana que para Weber representou a unificação da Alemanha, para Durkheim significou a desordem na sociedade francesa. A derrota da França na guerra levou ao fim do Segundo Império, dando continuidade à oscilação de regimes políticos e ordenamentos jurídicos, contando com momentos de especial convulsão social, como a experiência da Comuna de Paris. Além da instabilidade, somam-se aos desdobramentos da Revolução Francesa a tendência à laicização (do Estado, do conhecimento e da educação) e, ainda, a marcha da industrialização. Essas mudanças estruturantes da vida social levaram Durkheim à pergunta que vertebraliza toda a sua sociologia: como uma sociedade em desagregação pode se manter coesa?

Para o autor, a coesão social, também referida como solidariedade, pode ser produzida de forma mecânica ou de forma orgânica. A solidariedade mecânica consiste na integração social pela identidade e acontece nas sociedades menos segmentadas, em que a divisão do trabalho é limitada e a consciência coletiva, expressa nas crenças, valores e costumes, tem maior espaço sobre a consciência individual. Na solidariedade orgânica, ao contrário, a coesão é produzida pela diferença e a divisão pronunciada do trabalho leva a uma interdependência maior entre os indivíduos que exercem diversas funções, o que implica também num avanço da consciência individual sobre a consciência coletiva.

Durkheim via a solidariedade orgânica como uma forma mais forte de manutenção da coesão social e também como uma tendência das sociedades modernas. Contudo, essa tendência não seria um movimento natural ou obrigatório e, mesmo nas sociedades organicamente integradas, a desintegração social poderia se fazer presente. É isso o que o autor pretende abranger ao propor os conceitos de normal e patológico e de anomia.

Para Durkheim, toda sociedade possui uma série de formas de pensar, agir e sentir que são gerais, coercitivas e exteriores aos indivíduos e que promovem a coesão social. A isso, denomina-se fato social. Um fato social é normal quando ele é recorrente numa dada sociedade e contribui para a sua integração, ao passo que seu caráter patológico se evidencia na contribuição para a desintegração social. Dentre os fatores desencadeadores dessa anomalia social está a anomia, que é a perda da ancoragem moral dos indivíduos, que não mais têm um referencial sólido para guiar

seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações. A anomia ocorre sobretudo nas sociedades em abrupta transformação, em que as regras e normas são postas em xeque e se tornam instáveis. É nesse contexto que a educação aparece como aspecto central da reflexão durkheimiana: é ela a instituição que pode garantir a coesão social nas sociedades modernas.

Na busca metodológica por afastar as pré-noções e observar os fatos sociais como coisas, Durkheim (2011) estabelece sua crítica aos filósofos que propunham uma educação universal e abstrata, defendendo, em vez disso, uma análise propriamente sociológica da educação. Em primeiro lugar, o autor argumenta que a educação é sempre condicionada pelos objetivos de uma sociedade em dado momento histórico, o que explica a educação para subordinação social na Antiguidade, a educação cristã na Idade Média, a educação literária do Renascimento e a educação científica na Modernidade. Em todos esses casos, a educação se integra a outras instituições sociais, adequando-se a seus costumes e valores.

A visão de educação de Durkheim é bastante direta e profundamente sociológica: “para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência” (DURKHEIM, 2011, p. 53). Dito de outra maneira, a educação é uma ação dos adultos sobre as crianças no sentido de produzir nesses indivíduos em formação os elementos físicos, mentais e morais para a integração na vida em sociedade. A ação educativa visa tanto produzir uma integração identitária do indivíduo à sociedade (em termos de cultura comum e valores) quanto uma integração diferenciada a partir da função social que esse indivíduo virá a desempenhar. Nesse sentido, o autor entende que a educação, sobretudo na modernidade, precisa prover um conteúdo básico e comum, por um lado, e um conteúdo especializado, por outro.

Como uma “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2011, p. 54), a educação deve ser vista, numa perspectiva durkheimiana, como um mecanismo da sociedade de garantia da coesão social, que se dá numa relação intergeracional, que põe o professor acima do aluno em seu repertório moral. O professor deve encarnar a autoridade docente na sua prática, como uma função social a ser cumprida. Essa autoridade, contudo, não significa violência, pois a ação integradora da educação se dá justamente com a internalização, pelos indivíduos, de ideias, sentimentos e práticas.

Em síntese, a sociologia da educação durkheimiana propõe uma análise voltada ao funcionamento da educação como promotora da coesão social, com foco na integração moral dos indivíduos. Em contraste, a sociologia marxiana defende a centralidade da relação entre educação e trabalho como ponto de partida, pensando como ambientes e processos educacionais se relacionam ao modo de produção em determinado es-

tágio de seu desenvolvimento. A sociologia da educação weberiana, por fim, está preocupada com os aspectos econômicos e político-estatais da relação entre educação e sociedade, com especial atenção para a tendência de racionalização dos processos e instituições sociais. Nesse sentido, os três autores amplamente considerados clássicos da Sociologia observam a educação sob o pano de fundo da modernidade, isto é, de sua relação com o Estado-nação, o capitalismo e a ciência moderna, bem como com a individualização, a industrialização e a secularização, dentre outras instituições e processos sociais.

A conformação dos clássicos que compõem o cânone da Sociologia, contudo, sempre foi alvo de disputas. Nos últimos anos, tem-se apontando que essa construção promoveu a exclusão sistemática de grupos como mulheres, negros e pensadores não europeus. Resgatar a contribuição desses autores e autoras é importante por uma série de motivos, desde a representatividade e justiça histórica até o alargamento das margens interpretativas da disciplina. É nesse sentido que se defende aqui, ainda que de maneira esquemática, a necessidade de acrescentar à sociologia da educação perspectivas como as de W.E.B. Du Bois, sociólogo negro estadunidense, e Harriet Martineau, mulher jornalista e viajante de origem inglesa, considerada a primeira socióloga.

As interpretações do autor e da autora serão tratadas em conjunto a partir do entendimento de que tanto Du Bois quanto Martineau propõem uma mirada inovadora para a educação, não alcançada por Marx, Weber ou Durkheim. Essa visão pareada perpassa uma leitura eminentemente política da educação, tratada por ambos no bojo de discussões sobre liberdade, ainda que sob diferentes prismas.

No livro “As almas do povo negro”, Du Bois analisa o lugar do negro nos Estados Unidos após a abolição da escravidão, destacando a centralidade da barreira racial naquela sociedade. O autor dedica um espaço considerável nos primeiros capítulos para pensar a questão educacional. O ponto forte de sua reflexão é a noção de que a educação formal era necessária para a formação de uma vanguarda negra. Para Du Bois, essa intelectualidade negra teria o papel de guiar um movimento de igualdade, tendo em suas mãos uma poderosa ferramenta: o conhecimento. É o saber o que garante ao povo negro a possibilidade de ascender acima do véu do racismo e vislumbrar o mundo como ele é. Com isso, seria possível garantir a consolidação da liberdade formal, do direito ao voto e da igualdade de trabalho. Assim, a educação seria a base da efetiva libertação negra.

A oposição à educação dos negros no Sul foi a princípio irredutível e se revelava na forma de cinzas, insultos e sangue. O Sul acreditava que um negro instruído era um negro perigoso. E o Sul não estava totalmente errado: a educação de qualquer tipo

de homem sempre teve, e sempre terá, um elemento de perigo e revolução, de insatisfação e descontentamento. De qualquer forma, os homens anseiam pelo saber. (DU BOIS, 2021, p. 52-23)

Esse trecho do capítulo “Sobre o raiar da liberdade” mostra o quanto a educação era um elemento decisivo para Du Bois na emancipação do povo negro na modernidade. Do mesmo modo, é numa elaboração sobre liberdade que Martineau alia educação e poder político. Em seu livro “Como observar: morais e costumes”, um tratado metodológico de análise sociocultural, a autora dedica o capítulo “A ideia de liberdade” a explorar como diferentes sociedades incorporam e valorizam a liberdade. Nesse contexto, quem tem acesso à educação aparece como um importante indicador, pois nas sociedades com educação universal, a liberdade tende a ser um valor mais disseminado, aproximando-as da modernidade. Além disso, como aponta a citação abaixo, a educação é capaz de construir poder político não só para um grupo social, mas também para a nação.

Em países onde existe qualquer ideia popular de liberdade, as universidades são consideradas sua fortaleza, por serem seus espaços onde os jovens ativos, esperançosos, e aspirantes, se encontram — os jovens que, em breve, sendo cidadãos, e que têm, aqui, os meios de comunicação diária de suas ideias, por muitos anos juntos. Seria uma pesquisa interessante quantas revoluções, guerreira ou sem sangue, emitiram de lugares de aprendizagem; e até mais, quantas têm sido planejadas para que os poderes existentes, ou os hábitos da sociedade, fossem tão fortes. (MARTINEAU, 2021, p. 204).

Pode-se perceber, portanto, que Du Bois e Martineau apontam numa mesma direção: a educação consiste numa poderosa ferramenta política, capaz de amplificar a liberdade de grupos sociais. Essa leitura da relação entre educação e sociedade, vale ressaltar, foi produzida contemporaneamente aos escritos daqueles que são considerados clássicos da sociologia. É possível então oportunizar reflexões futuras para a inclusão de ambos como clássicos da sociologia da educação, tendo em vista que suas teorizações abarcam justamente as transformações políticas que podem ser desencadeadas a partir da expansão da educação aos diversos segmentos da sociedade, incluindo grupos anteriormente segregados. A expansão educacional e seus impactos na reflexão sociológica sobre a educação na modernidade serão alvo da seção seguinte.

Sociologia da educação, transformações da modernidade e o paradigma da reprodução

A primeira metade do século XX foi caracterizada por uma aceleração das contradições existentes na vida moderna. O capitalismo foi posto em xeque por dois mo-

vimentos críticos. Com a Revolução Russa, em 1917, anunciou-se a capacidade de organização da classe operária, trazendo à tona a possibilidade concreta de superação do capitalismo. Por outro lado, a crise financeira de 1929 nos Estados Unidos evidenciou os limites de expansão do capital a partir da superprodução acarretada pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas, isto é, da industrialização. Por dois vetores, o capitalismo enfrentava seu primeiro grande desafio mundial.

Concomitantemente, pela primeira vez a Paz de Vestfália se viu abalada por guerras de proporções mundiais. O surgimento do Estado-nação é uma marca da modernidade, que se inseriu na conformação de uma ordem global baseada na soberania de um povo sobre seu território. Foi nesse contexto, de nacionalismo e expansão do aparato burocrático e militar, que o conflito entre Estados-nação se mostrou pungente. A Primeira e a Segunda Guerra Mundial trouxeram as guerras para um novo patamar na história da humanidade. O disparo da bomba atômica foi a demonstração bélica da capacidade política sem precedentes conquistada pelos Estados-nação, colocando a própria vida humana em risco. No meio do caminho, o nazismo revelou a face monstroso da modernidade em solo Europeu.

Foi imerso nesse contexto sociopolítico que o sociólogo húngaro Karl Mannheim (1973) escreveu Diagnóstico de nosso tempo. Expulso da Alemanha nazista por ser judeu, Mannheim passou a última fase de sua vida na Inglaterra, assombrado pelos horrores da guerra e pelas crises econômicas de proporções globais. No livro citado, o autor pretendia compreender o fundamento dessas crises. O diagnóstico que Mannheim faz da crise civilizacional é simples: a humanidade passava por uma crise de valores.

A crise de que fala Mannheim é uma dificuldade permanente de construção de ideologias que fossem capazes de dar sentido à vida em condições de modernidade. A ideologia da fraternidade, promovida pela Igreja Católica, pregava o amor ao próximo em sociedades medievais, nas quais o próximo era um familiar, ou, no máximo, um vizinho. O novo panorama histórico era o de uma sociedade que cresceu e se complexificou, colocando grupos divergentes em contato. Os princípios passavam por uma revisão, ao mesmo tempo em que surgiam novas fontes de legitimação da autoridade, para além do catolicismo e da hereditariedade. No âmbito da reflexão sobre a vida, duas forças entraram em rota de colisão: por um lado, a alienação do trabalhador do sentido de seu trabalho levou à negação da responsabilização pelo futuro coletivo. Por outro, a complexificação da vida moderna demandou o fortalecimento da reflexividade.

Em suma, o que o autor conclui é que a crise de valores se dá pela falta de uma ideologia que dê conta de significar a vida moderna. A ideologia da fraternidade, secularizada na ideia de respeito ao próximo, torna-se incapaz de apaziguar indivíduos

reflexivos em conflito que não partem sequer dos mesmos lugares de pertencimento ou bases morais. Outras ideologias surgem na disputa e tornam o cenário mais intrincado.

A ideologia comunista de igualdade e a ideologia fascista de homogeneidade, argumenta o autor, são igualmente insuficientes para a sociedade moderna porque partem de concepções totalitárias que desprezam a reflexividade, a capacidade crítica advinda da individualidade. Na avenida oposta, a ideologia liberal, prometendo liberdade individual irrestrita, terminaria por anular as possibilidades de convivência em sociedade. Por isso o sociólogo húngaro apostava num novo consenso moral, que promovia a planificação da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, a construção democrática dessa via.

A crise de valores da modernidade poderia ser um mero temor sociológico se não fossem seus mecanismos concretos de impacto sobre a vida social. A esses mecanismos, Mannheim denomina técnicas de governo. Para ele, a sociedade de massas, formada na convergência entre capitalismo e Estado-nação, poderia ser governada de forma cada vez mais imediata e abrangente, pelas vias militar, administrativa e da opinião pública. Foi a mobilização eficiente dessas técnicas de governo o que permitiu a Hitler, munido de uma ideologia fascista, promover o Holocausto. E onde entra a educação?

De maneira contundente, Mannheim afirma que a educação é também uma técnica de governo, capaz de controlar as massas. A educação emerge como uma técnica de governo eficaz quando a escola passa a ocupar um lugar de destaque na socialização das novas gerações. Desta maneira, o autor propõe que a mirada para a educação deve entendê-la como uma mecanismo com normas, códigos e técnicas que são contextuais e que é mobilizado pela sociedade para produzir fins sociais específicos, isto é, a manutenção ou transformação de um dado corpo social, com seus próprios desafios históricos.

Nessa interpretação, a educação do indivíduo é, na verdade, a educação de um indivíduo que será integrado à sociedade. Por isso a análise de Mannheim tem um foco decisivo na juventude, porque é esse o período da vida em que o indivíduo está num momento de passagem entre os conhecimentos e valores herdados dos pais e a construção de sua cognição própria para a estruturação de sua vida pública. Em sua concepção, a juventude é um recurso latente que pode ser mobilizado para revitalizar a sociedade. Até mesmo por isso, muitos movimentos históricos de transformação profunda da sociedade passaram pelo recrutamento da juventude. Assim, Mannheim nos fornece elementos para pensar uma sociologia da educação voltada para o estudo da juventude, a reflexão da educação como espaço privilegiado de manutenção e transformação da moral e, com isso, a possibilidade de produzir uma educação para direitos humanos, ou seja, da construção de uma sociedade coesa sob as bases de um novo

consenso moral, reflexivamente produzido.

A abordagem manheimiana, que pensa a educação como técnica de governo, parece uma certa atualização da perspectiva durkheimiana da escola integradora, mas agora sobre as bases de uma educação massificada. Esse é, aliás, o grande marco que define a Sociologia da Educação até os dias de hoje: o surgimento dos sistemas de ensino. Com o desenvolvimento econômico acelerado pelo pós-guerra, os países centrais se viram às voltas com a necessidade de mão de obra qualificada, sobretudo a partir da competição tecnológica entre Estados Unidos e União Soviética. Ao mesmo tempo, esses países erigiram aparelhos estatais objetivando a produção de bem-estar social e a redução das desigualdades (NOGUEIRA, 1995). Diante disso a escola aparece como instituição basilar da modernidade enquanto ideário de progresso da humanidade, uma vez que a escola poderia formar os “recursos humanos” para a corrida industrial ao mesmo tempo em que atuaria na superação das barreiras sociais, levando à democratização dessas sociedades.

A expansão da escolarização ocorrida em meados do século XX não tem precedentes na história da humanidade: tendência à universalização do acesso à educação formal em diversos níveis educacionais, ampliação do tempo de vida passado pelos indivíduos na escola, profissionalização da docência com o estabelecimento de critérios padronizados, disposição de recursos vultosos para fins pedagógicos e construção de um currículo padronizado e secular. Esses processos sociais foram seguidos por pelo menos outros dois, que estão interconectados: a importância crescente do título advindo da educação formal para a aquisição de melhores postos no mercado de trabalho e, com isso, uma discussão profunda sobre os impactos das desigualdades educacionais na vida dos seres sociais.

A emergência dos sistemas de ensino foi seguida de perto pela profusão de pesquisas sistemáticas acerca dessa instituição social, com relatórios de fôlego produzidos inclusive pelos Estados. O que essas pesquisas trouxeram à tona foi um fato incontornável: a escola, vista como promessa de modernidade, viu-se convertida em espaço privilegiado de reprodução das desigualdades sociais. Esse conjunto de fatores levou à consolidação do campo de pesquisa da Sociologia da Educação e, concomitantemente, à conversão desse campo em uma Sociologia das Desigualdades Educacionais. O paradigma da reprodução se tornou, assim, a abordagem hegemônica da análise sociológica sobre a educação (FORQUIN, 1965; NOGUEIRA, 1995).

Dentre os grandes representantes do paradigma da reprodução na teoria social, destaca-se Louis Althusser. Seu livro “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” foi publicado em 1970, no caldo cultural do Maio de 1968, uma série de protestos estudantis que questionavam o funcionamento da universidade na França. Sofrendo a

influência do estruturalismo francês de sua época, Althusser propôs uma interpretação marxista para a educação escolar como aparelho de reprodução de desigualdades sociais. Se Marx, ao olhar para o desenvolvimento inicial das sociedades industrializadas, dava pouca importância para o papel da escola no capitalismo, Althusser defende sua centralidade para o funcionamento desse modo de produção no atual estágio de desenvolvimento, destrinchando os mecanismos da estrutura burguesa de dominação.

Ao se debruçar na teorização a respeito do Estado, Althusser se preocupou em reforçar a ideia de diferenciação entre o aparelho de Estado e o poder de Estado (ALTHUSSER, 1980).

O aparelho de estado (AE) é a estrutura responsável pela manutenção, através de ações repressivas, do poder de Estado, este, sim, campo das lutas de classe. Louis Althusser, nesse sentido, vai além na compreensão dessa estrutura ao argumentar que, para além do poder repressivo de estado, compreendido em Marx

pela burocracia estatal (governo, administração e polícia), existe também uma ação coercitiva ideológica, que se estabelece através de instituições — estatais ou da sociedade civil —, com a mesma finalidade: a reprodução e manutenção do modo de produção. Desse modo, religião, família, sistema político, sistema educacional, dentre outras instituições, exercem um papel de Aparelho Ideológico de Estado (AIE).

No argumento a respeito da reprodução dos modos de produção proposto por Louis Althusser, a escola assume uma função central enquanto AIE. À medida que o modelo produtivo se tornava mais complexo e a cultura da sociedade moderna caminhava pelo letramento, a escola assumiu o papel de ofertar a instrução devida para a inserção nesta estrutura. Deste modo, o burguês tem a instrução necessária para se manter detentor dos meios de produção e da exploração do trabalho, enquanto às classes trabalhadoras se oferta o básico necessário para as práticas produtivas (ALTHUSSER, 1980). Ademais, a modelagem de comportamento também é parte integrante da finalidade do processo de escolarização. Se em Durkheim essa modelagem é vista numa perspectiva de uma ação de adultos sobre crianças com vistas à coesão social, no sistema educacional burguês essa ação é praticada com a finalidade de fabricar um cidadania capitalista de modo que, em cada prática social, sejam reproduzidas as estruturas do modo de produção. O conceito de interpelação ideológica diz justamente dessa incorporação da ideologia burguesa na própria constituição dos indivíduos, sua personalidade e seus modos de vida.

Na perspectiva althusseriana, a ideologia, enquanto ferramenta de reprodução das relações sociais de produção, é também um terreno para a luta de classes. Contudo, sua abordagem em relação à escola e aos demais AIE é algo fatalista, apontando que, no fim, a disputa capaz de produzir mudanças concretas na organização do trabalho se dá mesmo no âmbito da produção. Althusser termina concordando com

Marx, para quem as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante, ou, na linguagem do autor: a resultante do direcionamento ideológico do conjunto dos AIE sempre é a ideologia da classe que detém o poder de estado. Por isso mesmo, a proposta sociológica de Althusser para a interpretação do papel da escola na modernidade é vista como demasiado pessimista, uma vez que a escola é sempre espaço de reprodução da dominação.

Nessa perspectiva, apesar de um argumento que limita as tensões de classe à mera reprodução, sem tanta expectativa de disputa pelo domínio dos aparelhos de estado por parte da classe proletária, a abordagem de Louis Althusser propõe importantes contribuições para a sociologia na reflexão a respeito da educação, sobretudo as tensões ideológicas que compõem o estabelecimento da sociedade moderna, com base na relação estruturante da modernidade: a (re)produção de desigualdades. As disputas em torno do currículo, por exemplo, ganham nova dimensão quando observadas por um viés althusseriano.

Foi nesse mesmo contexto, de pessimismo com a escola reprodutora, que Pierre Bourdieu publicou seus principais trabalhos no campo educacional, primeiro com “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” e depois com “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, ambos em coautoria com Jean-Claude Passeron. Enquanto Os Herdeiros teve importância imediata na ebulação social dos anos 1960 na França, A Reprodução foi além e hegemonizou o debate da sociologia educacional. Até hoje, é impossível passar por uma disciplina de Sociologia da Educação sem considerar a obra seminal de Bourdieu e Passeron.

O que os autores buscaram fazer, em suma, foi estruturar conceitualmente uma teoria explicativa dos sistemas de ensino como espaço social privilegiado de reprodução das desigualdades sociais na modernidade, levando em conta estudos empíricos de diversas ordens. Desta maneira, o mérito do livro é abrir a caixa preta da educação, considerando como seus mecanismos internos de funcionamento operam no sentido de reproduzir as disparidades sociais. Diferente das teorias sociológicas anteriores sobre a educação, a perspectiva bourdieusiana não para na análise da relação entre a instituição escolar e a sociedade, e sim considera o conjunto das ações pedagógicas promovidas pela escola como práticas sociais de produção de distinção social. Em síntese, pode-se dizer que para Bourdieu o sistema de ensino concorre para assegurar a reprodução das posições sociais de forma legítima. Essa reprodução se dá nos seguintes aspectos: cultura dominante, formas de ensino, formas de avaliação, concessão de títulos e legitimidade (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Em primeiro lugar, a escola opera pela imposição de um arbitrário cultural, isto é, uma seleção de determinados elementos considerados relevantes a serem ensinados

e aprendidos. Esse currículo preconizado pela educação formal coincide com a cultura dominante, que é dominada pela classe dominante. Aqui há um aspecto fulcral da sociologia bourdieusiana: a familiaridade. As classes dominantes desenvolvem com a cultura dominante uma relação familiar, quase que natural, porque seu contato com essa cultura se dá no nível das suas práticas cotidianas, incorporadas como *habitus*. Como estrutura estruturada que funciona como estrutura estruturante, o *habitus* herdado na convivência familiar possibilita às classes dominantes que elas manipulem os elementos culturais dominantes sem que sequer se deem conta. A cultura dominante está incorporada na sua maneira de falar, no seu gosto musical, na sua lista de filmes preferidos e numa série de bens culturais embebidos do repertório cultural considerado relevante socialmente. Essa cultura, arbitrariamente considerada relevante, é traduzida na escola como currículo básico. Assim, as crianças advindas das classes dominantes participam do processo de ensino-aprendizagem com maior facilidade, enquanto as crianças das classes dominadas enfrentam dificuldades que estão relacionadas ao seu distanciamento da cultura dominante na sua vida prática. Na linguagem bourdieusiana, as crianças das classes dominadas não dispõem do mesmo capital cultural das crianças das classes dominantes, sendo capital cultural entendido como o repertório cultural considerado relevante num dado contexto social.

A imposição desse arbitrário cultural, chamada por Bourdieu e Passeron de ação pedagógica, é levada a cabo por diferentes práticas de ensino. A cultura dominante é ensinada como currículo escolar a partir da construção da autoridade pedagógica, com o distanciamento simbólico entre professor e aluno, que vai da configuração espacial até a linguagem utilizada, e deságua no ideário da infalibilidade do mestre e da nulidade do aluno. Essa relação é mediada pela cobrança de um manejo não-escolar da escola, que reitera a conversão da cultura dominante em cultura legítima, dissimulando as relações de poder em relações comunicacionais. Desta maneira, a escola cobra algo que ela não oferece.

Os exames fecham o ciclo pedagógico do currículo-ensino-avaliação, e por isso organizam o cotidiano escolar. Nas instituições escolares modernas, a tendência à racionalização chega também à avaliação da aprendizagem, ou seja, há uma padronização dos instrumentos de aferição do desempenho. A estandardização dos exames é uma resposta moderna, isto é, burguesa, às avaliações sem critérios claros que levavam ao favorecimento de certos sujeitos com base no status. Por isso, a padronização contida nos exames aparece como meritocracia, uma vez que os indivíduos são todos igualmente submetidos aos mesmos testes depois de passarem pelas mesmas relações de ensino-aprendizagem com base no mesmo currículo. O que acontece é que, como a escola cobra algo que ela não oferece, o resultado das avaliações padronizadas é

somente individualizar o fracasso escolar das classes populares como fracasso individual, e não estrutural.

Depois de fechar o ciclo currículo-ensino-avaliação, fica evidente que, na perspectiva bourdieusiana, a função primordial da escola é a reprodução das posições sociais a partir dos parâmetros escolares. Dizendo de outro modo: o sistema de ensino privilegia a classe dominante e pune as classes dominadas de forma legítima. A legitimidade do sistema de ensino enquanto um sistema autônomo é o que confere a especificidade e a centralidade da educação para a reprodução das desigualdades sociais na modernidade. Como parece operar sob critérios próprios e que são baseados em padrões socialmente aceitos, o sistema escolar é visto como um espaço neutro. A neutralidade, outro nome para a ação desinteressada, é o que dá a força de legitimidade ao sistema de ensino. Quem se dá bem é porque passou por um sistema neutro e mereceu. No fim do jogo, o prêmio é o acesso a um título que tem valor no mercado de trabalho. Ou ainda, a diferentes títulos que têm diferentes valores e podem ser convertidos em ambientes educacionais e profissionais.

O retrato que Bourdieu e Passeron fazem do sistema de ensino é o de uma instituição que ganhou um poder inédito na história, convertendo-se em principal instituição legitimadora das desigualdades sociais. Isso explica por que a reflexão bourdieusiana adquiriu proeminência na análise sociológica da educação em particular e na sociologia como um todo: o autor oferece uma explicação robusta da reprodução das desigualdades sociais na modernidade, o momento histórico que propaga a democratização da vida social e que teve na educação sua principal aposta, desde a propositura burguesa-iluminista. A universalização do acesso à escola, que seria o artifício mais poderoso para a modernização do mundo, foi desvelada como calcanhar de aquiles do projeto moderno.

A verdade é que o outro motivo para o sucesso da teoria bourdieusiana é seu caráter tétrico, que pode ser até mesmo acusado de estrutural-funcionalista. A sociedade produz desigualdades e a escola as reproduz, acrescentando legitimidade. Esse processo é cíclico, contínuo e eterno. Afinal, Bourdieu considera as mudanças de currículo, práticas de ensino e formas de avaliação como adaptações funcionais que terminam por re-legitimar o caráter reprodutivo do sistema de ensino, pois reforça a crença na escola como democrática e aberta. Dessa forma, as classes dominantes estão fadadas ao sucesso, enquanto as classes dominadas sempre estarão destinadas ao fracasso.

Bernard Lahire (2008), discípulo de Bourdieu, decidiu ir além do fatalismo e, sem deixar de lado a constatação do papel reprodutor do sistema de ensino, esforçou-se para compreender quais são as razões para o improvável “Sucesso escolar nas classes populares”, nome de seu livro. Nessa obra, Lahire adere a boa parte do arcabouço

teórico-conceitual bourdieusiano, trazendo para o centro da investigação a conformação concreta do *habitus*. Para o autor, Bourdieu foi bem sucedido na tarefa de abrir a caixa preta da escola, desvelando sua função reprodutora, mas deixou a formação do *habitus* subteorizada. Seu argumento é que a relação entre classe da família e *habitus* do indivíduo era vista como automática, sem considerar as práticas concretas de transmissão e produção do *habitus* de classe. Pode-se dizer que Lahire propõe abrir a caixa preta da formação do *habitus*.

Observando as relações familiares cotidianas, Lahire percebe que mesmo as classes populares possuem estratégias, mais ou menos conscientes, que podem levar ao sucesso escolar, como o estímulo à leitura e ao pensamento lógico e a valorização da escola, da autoridade docente e da sala de aula. Além disso, é um ponto forte em sua argumentação a ideia de que o *habitus* é um sistema de disposições que é constantemente reconstruído ao longo da vida e que permite ações múltiplas, não-determinadas a priori. Sendo assim, o que a obra de Lahire faz é fugir do pessimismo completo em relação à escola sem cair num otimismo ingênuo. Em resumo, devolve a realidade à prática.

A menção a Lahire no epílogo desse artigo tem como objetivo apontar que, apesar da força inexorável do paradigma da reprodução até os dias de hoje na sociologia da educação, há perspectivas teóricas robustas sendo construídas, ainda que numa perspectiva pós-bourdieusiana, isto é, numa crítica interna a Bourdieu. Assim, a reflexão sobre a educação na modernidade continua em aberto, carecendo de novas elaborações, sobretudo que levem em consideração o lugar da reflexividade nas sociedades modernas e como isso afeta o campo educacional.

Conclusão

Esse artigo teve como objetivo propor um programa teórico para pensar a sociologia da educação sob o pano de fundo da modernidade. O argumento defendido foi o de que a modernidade é o fio condutor das diversas teorizações sociológicas que têm a educação como objeto. Além disso, transformações estruturais da modernidade exigem adaptações das teorias sociológicas e, na fase atual, colocaram a educação no centro do projeto e do funcionamento da modernidade. A ascensão do paradigma da reprodução e sua força até os dias atuais é prova de que os sistemas de ensino continuam atuando no sentido da reprodução das desigualdades, em que pesem as diversas iniciativas de democratização a nível global. Como proposta futura, esse trabalho recomenda a incorporação de outras perspectivas teóricas, tanto entre os autores clássicos como entre os contemporâneos. De forma mais contundente, é necessário olhar para a produção sociológica sobre a educação para além da Europa e mesmo

dos Estados Unidos.

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. 1980. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. 1982. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DOMINGUES, José Maurício. 2005. *Sociologia e modernidade: para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DU BOIS, William D. 2021. *As almas do povo negro*. São Paulo: Veneta.
- DURKHEIM, Émile. 2011. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1995. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. FORQUIN, Jean-Claude (org.). Petrópolis: Vozes, p. 19-78.
- GIDDENS, Anthony. 1991. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- LAHIRE, Bernard. 2008. *Sucesso escolar nas classes populares: as razões do improável*. São Paulo: Editora Ática.
- MANNHEIM, Karl. 1973. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARTINEAU, Harriet. 2021. *Como observar: morais e costumes*. Governador Valadares: Fernanda Henrique Cupertino Alcântara.
- LEFEBVRE, Henri. 2013. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM.
- LOMBARDI, José Claudinei. 2011. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. *Revista HISTEDBR*, v. 11, n. 41, p. 347-366.
- MARX, Karl. 2011. *O Capital*. Volume 1. São Paulo: Boitempo.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. 2005. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo.
- NISBET, Robert. 2009. *La formación del pensamiento sociológico*. 2^a ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 1995. Tendências atuais da sociologia da educação. *Leituras e Imagens*. Florianópolis: UDESC.
- SELL, Carlos Eduardo. 2002. Max Weber e a sociologia da educação. *Revista Contrapontos*, v. 2, n. 2, p. 205-213.
- WEBER, Max. 1982. *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC.