



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Young, Michael; Muller, Johan
Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional
Educação em Revista - UFMG, núm. 45, junho, 2007, pp. 159-196
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360913010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional*

Truth and truthfulness in the sociology educational knowledge

Michael Young**

Johan Muller***

RESUMO

Reflete-se, neste artigo, sobre questões de verdade e objetividade na sociologia do conhecimento educacional, explorando-as. Inicia-se revendo os problemas levantados pelos enfoques socioconstrucionistas do conhecimento, associados com a Nova Sociologia da Educação da década de 1970. Sugere-se que tais problemas apresentam paralelos significativos com as idéias pragmatistas de James e Dewey, analisadas por Durkheim, de modo tão acurado, em suas palestras sobre o pragmatismo. Enfoca-se, então, o desenvolvimento das idéias de Durkheim, formulado por Basil Bernstein. Argumenta-se que, a despeito de seus avanços conceituais originais, Bernstein permanece preso à crença de que as ciências naturais constituem o único modelo para o conhecimento objetivo. Discute-se, então, a idéia de formas simbólicas, de Ernst Cassirer, como uma base mais adequada para a sociologia do conhecimento. Concluindo, argumenta-se que um enfoque do conhecimento, nos estudos educacionais, que se fundamenta na idéia de objetividade simbólica, de Cassirer, pode enfrentar a tensão entre o conceito de verdade e o compromisso com “ser verdadeiro”, que não foi resolvido, talvez mesmo nem enfrentado, pela Nova Sociologia da Educação da década de 1970.

Palavras-Chave: Verdade; Conhecimento; Currículo

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on and explore questions of truth and objectivity in the sociology of educational knowledge. It begins by reviewing the problems raised by the social constructivist approaches to knowledge associated with the “new sociology of

* Esta é uma versão revista de trabalho apresentado no Comitê de Pesquisa em Sociologia da Educação da Associação Internacional de Sociologia, no Congresso Internacional de Sociologia, Durban, 23 a 28 de julho de 2006.

** Instituto de Educação da Universidade de Londres (Londres, Inglaterra). M_Young@ioe.ac.uk.

*** Universidade de Cape Town (Cape Town, África do Sul). Johan.Muller@uct.ac.za.

education” of the 1970s. It suggests that they have significant parallels with the pragmatist ideas of James and Dewey that Durkheim analysed so perceptively in his lectures on pragmatism. The paper then considers Basil Bernstein’s development of Durkheim’s ideas. The paper argues that despite his highly original conceptual advances Bernstein remains trapped in the belief that the natural sciences remain the only model for objective knowledge. This leads us to a discussion of Ernest Cassirer’s idea of symbolic forms as a more adequate basis for the sociology of knowledge. In conclusion, the paper suggests how an approach to knowledge in educational studies that draws on Cassirer’s idea of “symbolic objectivity” can come to terms with the tension between the concept of truth and a commitment to “being truthful” that was left unresolved, even unaddressed, by the “new” sociology of education of the 1970s.

Keywords: Truth; Knowledge; Curriculum

[...] uma infinidade de formas, as mais lindas e maravilhosas.
Da última frase da *Origem das espécies*, de Charles Darwin.

Existe apenas conhecimento, ponto. Ele é reconhecido não pelo seu ar de santidade ou pelo seu apelo emocional, mas por sua capacidade de passar pelo crivo mais exigente das pessoas bem informadas que não têm qualquer interesse anterior em confirmá-lo. É um tipo de política, nem esquerdista nem direitista, resulta desta compreensão. Se o conhecimento pode ser certificado apenas por um processo de revisão pelos pares, devemos fazer todo o esforço para criar comunidades de especialistas neutros. Isso significa resistir de forma ativa ao “guruísmo”, ao elitismo intelectual, a padrões duplos que amenizam a culpa e, nem é preciso dizer, ao desprezo do próprio conceito de objetividade. (CREWES, 2006, p. 5)

INTRODUÇÃO

Em seu livro *Truth and truthfulness* (2002), Bernard Williams identifica o “compromisso com a veracidade” (*commitment to truthfulness*) como uma tendência central no atual pensamento social, que tem suas raízes no Iluminismo e que hoje se estende da filosofia e das humanidades à “compreensão histórica, às ciências sociais e até mesmo às interpretações das descobertas e pesquisas das ciências naturais” (p. 1-7). Ele descreve essa tendência como uma “ânsia por ver as reais estruturas que se encontram por trás das aparências” (p. 1-7). No entanto, vê esse “compromisso com a veracidade” como cada vez mais acompanhado de

um igualmente difundido “ceticismo em relação à própria verdade”, “se é que existe mesmo a verdade [...] se ela pode ser mais do que relativa [...] ou subjetiva” (p. 1-7). Seu argumento é que o último corrói o primeiro de forma inexorável.

As duas tendências – em busca da veracidade e contra a idéia da verdade – não são, para Williams e para vários outros estudiosos, uma simples contradição ou tensão com as quais nós, sociólogos ou filósofos, temos de conviver. Na verdade, ele considera a aceitação da noção de verdade *como condição para um compromisso sério com a veracidade*. O presente trabalho baseia-se na alegação de Williams como ponto de partida para um re-exame do tipo de atividade em que a sociologia do conhecimento (nos estudos educacionais e de forma mais geral) está engajada, tendo em mente que, na maioria das formas, tem sido um caso quase paradigmático de endossar o *ceticismo em relação à verdade*.

Williams compara a sociologia do conhecimento com a imprensa marrom – que investiga os casos de corrupção –, com a qual ela possui algumas semelhanças. Ambas buscam a veracidade, porém, mais freqüentemente, não passam de meras formas de denúncia. A imprensa marrom e algumas ramificações da sociologia do conhecimento têm poucas dúvidas sobre o que seja de fato a verdade e onde ela se encontra – ela está na identificação da corrupção dos poderosos. Esta é a base para o tipo de auto-integridade moral e certeza absoluta que encontramos nos jornalistas de campanhas, como John Pilger. Alguns sociólogos da educação já tentaram resolver de forma semelhante a tensão entre a verdade e a veracidade, muitas vezes pressupondo que sua própria identificação com os fracos ou com um determinado grupo marginalizado os aproximaria automaticamente da verdade. Essas posições são constantemente citadas como “teorias de ponto de vista” (*standpoint theories*),¹ mesmo que os fundamentos para se alegar que um ponto de vista possa ser a base de uma teoria sejam um pouco dúbios. Embora superficialmente atraentes, argumenta Williams, essas soluções servem apenas para nos desviar de encarar as difíceis questões sobre o conhecimento e a verdade que não podemos evitar, a fim de que a sociologia possa oferecer mais do que uma série de histórias, como alegam alguns pós-modernistas (Mendick, 2006).

¹ Ver Nozaki (2006) e Moore e Muller (1999), sobre discussões relevantes dos problemas que as teorias de ponto de vista (*standpoint theories*) provocam.

Williams mostra que o fim das “guerras da ciência” e das “guerras da cultura” e o gradual colapso da credibilidade do pós-modernismo como teoria social (Benson; Stangroom, 2006) não conduziram a um novo compromisso de explorar os inevitáveis elos entre a verdade e a veracidade. Ele sugere que, mais comumente, o resultado tem sido “um cinismo inerte [...], o primeiro passo rumo [...] à profissionalização (e finalmente) a um carreirismo desiludido” (Williams, 2002, p. 3).

Neste trabalho nos baseamos amplamente na sociologia do conhecimento tal como ela se desenvolveu nos estudos de educação. Em parte porque este é o contexto no qual trabalhamos. No entanto, situar a questão do conhecimento nos debates sobre educação faz surgir questões fundamentais para a teoria social que nem sempre são reconhecidas. Como Durkheim e Vygotsky (e, mais recentemente, Basil Bernstein) reconheceram, da mesma forma como toda a teoria da educação implica uma teoria da sociedade, as teorias da educação sempre implicam uma teoria do conhecimento (Young, 2006).

Como sociólogos da educação, somos o resultado do crescimento da educação de massa e de uma gama de tentativas de resolver suas contradições específicas, o que Halsey e Floud (1958) indicaram há muito tempo. Sendo um aspecto da modernização, a educação de massas enfrentou e continua enfrentando aquilo que pode ser considerado a questão pedagógica fundamental – superar a descontinuidade (às vezes expressa por meio de um conflito) entre o conhecimento formal, codificado, teórico e, no mínimo, potencialmente universalizante do currículo que os estudantes tentam adquirir e os professores tentam transmitir, e o conhecimento informal, local, experimental e diário que os alunos (ou estudantes) trazem para a escola.

Enquanto a maioria da pequena proporção de cada coorte que freqüentava a escola compartilhava os pressupostos culturais essenciais daqueles que projetavam e produziam o currículo formal, esta descontinuidade era praticamente ignorada. E nem era vista como problema, pelo menos pelos formuladores de políticas, nos primeiros estágios da industrialização, quando as escolas preparavam a maioria dos alunos para o trabalho não qualificado e a aquisição de conhecimento era vista como importante apenas para uma minoria. No entanto, o choque entre os alvos democratizantes e universalizantes da educação de massas, e a realidade da seleção, do fracasso e da evasão escolar precoce, que representavam a realidade escolar para a maioria das pessoas em grande

parte dos países, não passaria despercebido muito tempo. A educação de massa não estava alcançando os alvos de justiça social e igualdade formulados pelos movimentos democráticos emergentes, nem atingindo de forma adequada a crescente demanda de um mercado de trabalho global em busca de níveis mais elevados de conhecimento e habilidades.

Esse era o contexto na década de 1960, quando a sociologia da educação foi “re-estabelecida”² na Inglaterra como subdisciplina da sociologia e não, de modo costumeiro, como um aspecto dos estudos sobre mobilidade social e estratificação. Naquele tempo, a problemática central da sociologia da educação passou a ser, permanecendo em grande parte assim, a descontinuidade entre a cultura da escola e seu currículo e as culturas dos que vão para a escola. Foi em certa medida criticando as abordagens existentes ao acesso e à igualdade e, em parte, o foco nas questões culturais e políticas mais profundas que justificavam a persistência das desigualdades educacionais que Bourdieu e Bernstein desenvolveram o seu primeiro trabalho sobre o capital cultural, códigos de linguagem e educabilidade (Bourdieu; Passeron, 1977; Bernstein, 1971). Um dos resultados de suas idéias foi que o foco sobre a sociologia do currículo tornou-se elemento-chave daquilo que veio a ser conhecido como a “nova sociologia da educação” (Young, 1971).

Apesar de começar com a meta teórica de reorientar a sociologia da educação rumo à questão do conhecimento, a sociologia do currículo, na década de 1970, assumiu várias características, que Williams identificou com a imprensa marrom, mais do que com as ciências sociais. Tomava a verdade – o elo entre o poder e o conhecimento –, e sua missão era mostrar como essa verdade se manifestava no currículo escolar.³

A nossa intenção aqui não é descartar o “compromisso com a veracidade” da nova sociologia da educação, nem sua tentativa de “aprofundar-se” e explorar os elos entre a organização do currículo e a

² Obviamente já se passou mais de meio século desde que Durkheim fez a defesa teórica do estudo sociológico da educação (Durkheim, 1956). Na Inglaterra, Karl Mannheim havia sido nomeado como o primeiro Professor de Sociologia da Educação em 1946. No entanto, ele morreu no período de um ano e, apesar dos esforços de pessoas como Jean Floud e A. H. Halsey na década de 1950, só no final da década de 1960 a sociologia da educação tornou-se um campo distinto da pesquisa e do ensino na educação da Inglaterra.

³ Talvez o exemplo mais sofisticado e influente deste gênero seja a obra do teórico americano crítico curricular Michael Apple (1975).

distribuição mais ampla do poder.⁴ Lembrar aos educadores que o currículo, e o próprio conhecimento, não é um simples dado externo, mas um produto das atividades humanas na história – parte de nossa própria história – era uma tarefa importante naquele tempo, como permanece até hoje. No entanto, seria imprudente negar que várias pessoas que trabalhavam na sociologia do currículo naquela época se identificaram, embora nem sempre de maneira explícita, com o ceticismo dominante em relação à verdade e ao próprio conhecimento (Jenks, 1977). Isso levou muitos deles a questionarem a idéia de que o currículo comprometido com a verdade poderia “verdadeiramente” ser o alvo da sociologia do conhecimento educacional. Como resultado, a “nova” sociologia da educação, que teve início com um compromisso radical com a veracidade, usando os termos de Williams, enfraqueceu seu próprio projeto, rejeitando qualquer idéia da verdade propriamente dita.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as questões levantadas por Williams e explorá-las, particularmente o caso da sociologia da educação. O próximo item trata de duas questões. A primeira é: o que falhou na sociologia do conhecimento, no que diz respeito aos estudos sobre educação e a abordagem socioconstrucionista a ela associada? A segunda é: qual seria o fundamento de uma alternativa ao socioconstrucionismo que mantenha um compromisso com a veracidade e com a idéia da própria verdade? A parte “Do socioconstrucionismo ao realismo social: algumas lições de Émile Durkheim” começa sugerindo como desenvolver uma alternativa, com base na obra do sociólogo e educador francês Émile Durkheim. As questões propostas por Durkheim em relação ao surgimento do pragmatismo antes da Primeira Guerra Mundial (Durkheim, 1983) tiveram ecos extraordinários sobre os dilemas propostos pela “nova sociologia da educação” na década de 1970. Em “A tipologia de Bernstein dos conhecimentos vertical e horizontal” revisita-se o desenvolvimento das idéias de Durkheim, por Basil Bernstein. Demonstramos que, apesar dos extraordinários *insights* de Durkheim e dos avanços conceituais extremamente originais de Bernstein, ambos permanecem presos à crença de que as ciências naturais continuam sendo

⁴ Um dos autores deste trabalho esteve envolvido pessoalmente nesses acontecimentos dentro da sociologia da educação (Whitty; Young, 1976 e 1977).

o único modelo para o conhecimento objetivo. Esta discussão prepara o caminho para o item “Em busca de uma lógica das ciências sociais e humanas”, em que, baseados na obra de Ernest Cassirer, propomos uma abordagem sociológica ao conhecimento apoiada em sua idéia de formas simbólicas. Na parte “A sociologia do conhecimento nos estudos educacionais: o caminho a seguir”, voltamos a nossa questão inicial: até que ponto uma abordagem social realista do conhecimento, nos estudos educacionais, com base na idéia de “objetividade simbólica” de Cassirer, pode chegar a um acordo com a tensão entre a verdade e a veracidade exposta claramente por Bernard Williams e que permanece sem solução e até mesmo ignorada pela sociologia da educação dos anos 1970?

Começamos demonstrando, com base em Bernard Williams, que, se um compromisso com a verdade se une a um ceticismo em relação à verdade, o último inevitavelmente vai destruir o primeiro. Ao final, argumentamos que a sociologia da educação precisa se alinhar novamente ao realismo, seja ele de natureza naturalista (Durkheim, 1983 e, quem sabe, Moore, 2004), buscando nas ciências naturais o seu modelo de objetividade, ou de uma natureza formalista (Cassirer e, embora de forma menos clara, Bernstein). Esse tipo de escolha nem precisa acontecer. A primeira opção está entre a objetividade e a não-objetividade. Houve um tempo em que a idéia de objetividade nas ciências sociais parecia estar ligada à opressão, e o caminho para uma objetividade aceitável parecia estar politicamente bloqueado. Nosso argumento é que chegou o momento de consolidar e desenvolver os consideráveis avanços dos atuais desdobramentos da sociologia da educação que comprovam a sua objetividade potencial (Nash, 2005).

SOCIOCONSTRUCIONISMO NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O QUE FALHOU?

Nossa resposta à pergunta “o que falhou?” começa aceitando a premissa de que a “nova sociologia da educação” e seus pressupostos socioconstrucionistas foram uma tentativa importante, embora seriamente falha, de estabelecer uma base sociológica para os debates sobre currículo. Eles representaram, sem sombra de dúvida, um avanço na aceitação indiscriminada da idéia da educação liberal na Inglaterra (Peters; Hirst, 1970) e da tradição tecnicista da teorização do currículo que predominava

nos Estados Unidos naquela época (Apple, 1975). Criou-se um interesse considerável nos estudos sobre educação, como também grande oposição. Entretanto, não se forneceu uma base confiável para um currículo alternativo nem uma teoria adequada sobre a forma como o currículo, na prática, estava mudando. Por quê?

Primeiro, é importante reconhecer o grau em que a abordagem sociológica ao conhecimento e ao currículo, surgida na década de 1970, e as idéias socioconstrucionistas que a apoiaram não eram desdobramentos novos nem isolados. Isto se confirmou em dois sentidos. Num deles, apesar de vista como novidade na época, a idéia aparentemente radical de que todo o conhecimento, de alguma forma, é um produto das atividades humanas, e que isto conduz, implícita e, às vezes, explicitamente, ao ceticismo sobre a possibilidade do conhecimento objetivo, não é uma idéia propriamente nova. Isto pode ser encontrado desde os sofistas e céticos da Grécia Antiga, tendo adquirido vida nova no desafio de Vico à emergente hegemonia da ciência natural no início do século XVIII (Berlin, 2000), e sobrevivido até os nossos dias entre autores como Richard Rorty, a quem Bernard Williams se refere como os “que negam a verdade” (Williams, 2002). É verdade também que conjuntos semelhantes de idéias podem ser encontrados em cada disciplina das ciências sociais e humanas. Em outras palavras, estamos tratando tanto o contexto da época como o conteúdo desta supostamente “nova” sociologia da educação.

Se aconteceu algo *novo* na “nova sociologia da educação”, foram os contextos educacionais nos quais se aplicou a idéia do “socioconstrucionismo” e as conclusões específicas com base no pressuposto de que as realidades educacionais do currículo e da pedagogia eram construídas socialmente e poderiam ser alteradas pelos professores – quase que a seu bel-prazer (Gorbutt, 1972). O “decisionismo” que se manifestou é típico de todos os construcionismos cognatos.

Para os socioconstrucionistas não há diferenciação entre a maneira como pensamos sobre o mundo, a nossa experiência, e qualquer noção de “como é o mundo”. Portanto, a idéia de que a própria realidade é construída socialmente teve duas implicações intimamente relacionadas segundo a interpretação da sociologia da educação. Em primeiro lugar, ela foi a base utilizada para rejeitar qualquer forma dada ou fixa, seja no âmbito político, social, institucional ou no cultural. Partiu-se do

pressuposto de que essa rejeição se aplicava às ciências ou ao conhecimento em geral, como também às regras, convenções e instituições sociais tradicionalmente estudadas pelos sociólogos.⁵ Em segundo lugar, ela conseguiu tratar todas as formas vistas como dadas, como arbitrárias, e, em circunstâncias sociais diferentes, possivelmente alteráveis. À medida que uma dada forma persistia, considerava-se que ela expressava os interesses (políticos, culturais ou econômicos) de determinados grupos, e não de outros. Travou-se uma batalha intelectual entre aqueles, os *socioconstrutivistas*, que consideravam que sua tarefa era expor a aparente fixidez da realidade como “ela era de fato” – uma máscara para esconder a profunda realidade da arbitrariedade e dos interesses – e aqueles que se opunham a eles, defendendo como dado aquilo que era “na realidade” arbitrário. A distinção entre “construcionistas” e “realistas” é inevitavelmente uma simplificação excessiva.⁶ A principal diferença entre eles era que os construcionistas alegavam que a única realidade era não haver realidade além das nossas percepções. O que é difícil de entender com a perspectiva histórica é onde se chegou com isto: uma combinação de indeterminismo – tudo é arbitrário – e determinismo – tudo pode ser mudado.

Dentro da visão mais ampla do socioconstrucionismo nos estudos educacionais, abriu-se um leque de perspectivas diferentes que tinham pouco em comum e que, algumas vezes, eram contraditórias. Em momentos diferentes recrutavam-se teóricos e tradições diferentes. Dentro da sociologia da educação, pelo menos desde o início da década de 1970, as perspectivas dominantes a partir das quais se formou a idéia do socioconstrucionismo eram a fenomenologia social e a etnometodologia

⁵ Um exemplo daquela época era o *Reader*, editado por John Beck e colaboradores (1977), no qual havia títulos de capítulos, como, por exemplo, educação, racionalidade, habilidade e infância como construtos sociais. Não estamos negando que essas categorias sejam e que possam ser vistas como construtos sociais, mas que o socioconstrucionismo na sociologia da educação não estabeleceu limites sobre o que poderia e o que não poderia ser construído em um contexto específico ou com o tempo. Como Ian Hacking observou de forma bastante perceptiva, a idéia de que algo seja um construto social é sempre verdadeira em um nível trivial; a questão conceitual seria em que circunstâncias isto teria um significado além do meramente trivial.

⁶ Os termos socioconstrucionismo “radical” e “moderado” são freqüentemente encontrados na literatura. Porém, do ponto de vista de nossa argumentação neste trabalho, essa diferenciação não abrange o fato de que, até para as formas moderadas do socioconstrucionismo, os limites do que pode ser “construído” estão sempre meramente implícitos.

de Schutz. Merleau-Ponty e Garfinkel, os interacionismos simbólicos de Mead e Blumer, o socioconstrucionismo eclético de Berger e Luckman, a antropologia cultural de Robin Horton (e Clifford Geertz, posteriormente) a sociologia neo-weberiana de Pierre Bourdieu e, embora de modo não muito claro, o marxismo crítico da Escola de Frankfurt. Para Bourdieu, por exemplo, o desmascaramento da arbitrariedade era o problema central da sociologia. O que esses escritores tinham em comum, ou era interpretado como tendo em comum, era uma forma de reducionismo sociológico. Como tudo era social, a análise sociológica podia ser aplicada e explicar tudo e qualquer coisa – embora os sociólogos freqüentemente não concordassem sobre o que era social. Na década de 1980, essas tradições teóricas se ampliaram, a fim de incluir as teorias literárias e do discurso (para muitos, sendo por elas substituídas). As teorias literárias se basearam em escritores como Derrida, Foucault e Lyotard, que tratavam o social simplesmente como um outro texto, um discurso, ou, no caso do último, um jogo de linguagem. A lógica reducionista, no entanto, era a mesma.

Num certo sentido, a educação era um caso especial ou, até mesmo, como alguém poderia dizer, um caso ideal para as idéias socioconstrucionistas. Isto refletia em parte a relativa debilidade teórica dos estudos educacionais e, dessa forma, a sua vulnerabilidade (ou incapacidade de resistir) a qualquer nova teoria que aparecesse. Porém, a sociologia do currículo e a idéia de que as realidades educacionais eram socialmente construídas tiveram um apelo bastante específico no mundo acadêmico, muitas vezes autoritário, burocrático e sempre hierarquizado. Tudo isso facilmente desafiou as formas existentes de conhecimento escolar, matérias e disciplinas, e sua conhecida expressão em programas (Keddie, 1971; Whitty; Young, 1977). Além disso, o socioconstrucionismo rejeitou e expôs o que é visto como arbitrário nas categorias mais básicas da educação formal, como inteligência, habilidade e sucesso (Keddie, 1971, 1973) e, até mesmo, a própria instituição da escola. Se o socioconstrucionismo conseguiu demonstrar que todas aquelas categorias, regras e instituições eram arbitrárias, isto também as tornou potencialmente abertas a mudanças, mesmo que o socioconstrucionismo não conseguisse dizer como ou em que direção. Os elos entre as idéias socioconstrucionistas e a esquerda política, ou pelo menos parte dela, não eram nada surpreendentes, embora, geralmente, fossem oportunistas.

Por que essas idéias ganharam tanta força nos estudos educacionais, e por que razão posteriormente elas foram tão facilmente criticadas e

rejeitadas? Esse padrão de apoio inicial, seguido de rejeição posterior, indica alguma inconsistência na idéia básica de que a realidade seria “construída socialmente”, ou a idéia contém, como disse Marx a respeito de Hegel, um “núcleo central racional” que acabou se perdendo? Por que essas idéias eram particularmente sedutoras e – por meio de nossa percepção tardia nós podemos enxergar – particularmente desastrosas para os estudos educacionais e especificamente para a sociologia do currículo?

Há dois tipos diferentes de respostas para essas perguntas. Uma corresponderia a um argumento externo e contextual, conhecido, relativamente pouco controvertido e passível de ser sucintamente tratado. Ele é relevante apenas porque nos faz lembrar o aspecto não-exclusivo dos campos intelectuais particulares e, também, que a sociologia da educação não é uma exceção. Vale a pena mencionar dois tipos de fatores externos e contextuais que moldaram as idéias na sociologia da educação: um social e outro cultural. O primeiro foi a sólida expansão e democratização da educação superior, a ampliação e a diversificação paralelas das ciências sociais e humanas e a suposição, pelo menos nos estudos educacionais, de que esses novos tipos de conhecimento poderiam ser usados para transformar aquilo que era amplamente reconhecido como um sistema de educação ineficiente e desigual. Esses desdobramentos, ampliados desde a década de 1980 pela globalização, assim como a ênfase nos mercados, em todas as esferas da vida, criaram um contexto bastante novo para o trabalho intelectual na educação que apresentava uma considerável afinidade em relação às novas, relativistas e supostamente mais democráticas, idéias sobre o conhecimento. Esse novo contexto para os estudos educacionais atraiu novos estudantes, em alguns casos mais radicalizados, bem como novos professores, fornecendo um campo fértil para uma série de mudanças culturais que tiveram importante papel para moldar a sociologia da educação. Incluiu também um clima acadêmico muito mais crítico e, durante certo tempo, altamente politizado, uma afinidade com idéias populistas, um respeito freqüentemente acrítico pelas culturas dos grupos subordinados e minoritários e dos grupos de sociedades não ocidentais, bem como um ceticismo em relação aos meios acadêmicos e todas as formas de autoridade, inclusive a ciência e outras formas de conhecimento especializado. Todos esses desdobramentos eram baseados nas idéias socioconstrucionistas ou as apoiavam tanto implícita quanto explicitamente (Benson; Stangroom, 2006).

É nessas questões *internas* – desdobramentos dentro do campo intelectual dos estudos educacionais – que desejamos nos concentrar neste

trabalho. Desde o início da década de 1970, as idéias construtivistas sociais foram criticadas, geralmente pelos filósofos (ex.: Pring, 1972), porém, outras vezes, por outros sociólogos (Gould, 1976; Demaine, 1981). Entretanto, era relativamente fácil para os “novos sociólogos” descartar essas críticas, rotulando-as de reacionárias,⁷ reformistas ou “socialdemocráticas”⁸ (Whitty; Young, 1977).

Desenvolvendo uma resposta menos superficial a essas críticas, o socioconstrucionismo, na área dos estudos educacionais, tinha apenas dois caminhos, pelo menos dentro dos limites que ele estabeleceu para si como uma teoria radical. Uma direção seria rumo a uma política que ligasse as idéias construtivistas ao favorecimento do conhecimento subordinado (em contraposição ao conhecimento da classe dominante ou oficial). A subordinação referia-se à classe trabalhadora e podia estar ligada ao marxismo, às mulheres, ao feminismo ou a grupos não-brancos e ao que posteriormente ficou conhecido como estudos pós-coloniais ou subalternos. Numa resposta muito específica à sociologia da educação, a identificação com a subordinação estava ligada à celebração da cultura daqueles que rejeitavam e fracassavam na escola. Sua linguagem e resistência ao ensino formal eram vistos como um apoio, pelo menos em potencial, a uma nova consciência “revolucionária” (Willis, 1977).⁹ A outra direção para o socioconstrucionismo seriam as versões pós-modernas do niilismo de Nietzsche e a negação de qualquer possibilidade de progresso, verdade ou conhecimento. Essas interpretações de Nietzsche não eram apenas dúbias, como demonstra Bernard Williams (Williams, 2002, Capítulo 1); elas ofereciam muito pouca matéria sólida para os estudos educacionais, além de um papel contínuo, embora muito esvaziado, para a teoria (ou teorização, como se tornou conhecida).¹⁰

⁷ Os filósofos eram facilmente vistos como defensores de seus interesses profissionais; um exemplo do que mais tarde ficou generalizado como teorização do ponto de vista (*standpoint theorizing*)!

⁸ A idéia, que nunca teve muita substância, das “reformas não reformistas” ficou popular entre os educadores da esquerda naquele tempo.

⁹ A idéia de “resistência” adquiriu vida própria, distanciando-se do estudo original de Willis, e foi elevada ao status de “teoria” (Giroux, 1983).

¹⁰ Embora na América do Norte esta “teorização” tenha tomado a forma política explícita de “pedagogia crítica”, associada a escritores como Peter McLaren e Henry Giroux, na Inglaterra surgiu um grupo menos definido de “teoria educacional”, exemplificado por obras como as de Usher e Edwards (1994).

Resumindo o nosso argumento até aqui, o socioconstrucionismo deu aos professores e alunos de pedagogia um conjunto superficialmente atraente, conquanto contraditório, de ferramentas intelectuais. Por um lado, ele ofereceu a possibilidade da emancipação e liberdade intelectual por meio da educação – nós, como professores, alunos ou trabalhadores, temos o direito epistemológico de desenvolver teorias e de criticar e questionar os cientistas, filósofos e outros chamados especialistas. Além disso, de forma não especificada, essa chamada liberdade foi considerada como algo que contribuiu para mudar o mundo. Essa emancipação de todas as formas autoritárias de conhecimento estava ligada à possibilidade de se alcançar um mundo mais igual ou justo, o que para alguns significava socialismo. Por outro lado, ao desacreditar qualquer afirmação de conhecimento ou verdade objetiva sobre qualquer coisa, o socioconstrucionismo, pelo menos em algumas formas como foi interpretado (e poderia legitimamente ser), nega a possibilidade de qualquer *melhor* compreensão, para não falar de um mundo *melhor*. Por motivos óbvios, no entanto, esta negação tendeu a ser ignorada pelos pesquisadores educacionais, no mínimo a maior parte do tempo.

O elo duplo que associava emancipação e sua impossibilidade era particularmente problemático na educação. Se não apenas a seleção do conhecimento no currículo, mas também as classificações, avaliações e juízos do dia-a-dia que os professores faziam sobre seus alunos eram tratados como arbitrários, continuar sendo professor (sem falar em pesquisador da educação) tornou-se muito problemático, salvo se feito em “má-fé”. Além disso, essas idéias deixaram marcas na linguagem da facilitação, trabalho em grupo e “ensinar é uma conversa”, que está hoje em voga. Todas essas estratégias pedagógicas podem ser vistas como ramificações de uma tentativa de suprimir a hierarquia, ou, pelo menos, torná-la invisível (Muller, 2006). Esta nova “linguagem da prática” ou atividade nos estudos educacionais, cada vez mais ligada à “promessa” do e-aprendizado, telefones celulares e Internet, está conosco hoje e tem muita afinidade com a linguagem do mercado. Ela é apoiada, obviamente, por muitos que não conhecem nada sobre as críticas sociológicas originais à autoridade pedagógica.

Por que essas idéias persistiram e por que elas ressurgiram várias vezes como se fossem novas? Não foi por serem verdadeiras, a não ser que uma contradição fundamental e a conseqüente impossibilidade do conhecimento pudessem corresponder à verdade. Nem, como no caso

das novas idéias da física e da química, porque a idéia de que a realidade é socialmente construída é tão poderosa que foi usada para mudar o mundo de formas tais que ninguém pode negar. Na melhor das hipóteses, o socioconstrucionismo nos faz lembrar que, por mais determinadas e fixas que certas idéias ou instituições possam parecer, elas são sempre o produto de atividades humanas reais na história. Elas não têm sua origem apenas no mundo material externo a nós, nem podemos encontrar suas origens, como pensava Descartes, em nossas mentes. Usando os termos de Cassirer, como veremos numa parte posterior deste trabalho, as idéias e instituições são “expressivas”; ou seja, elas fazem parte da ação social que é do mundo social objetivo, embora permeada por significados subjetivos que freqüentemente arremetem contra os limites de quaisquer categorias objetivas. Na pior das hipóteses, o socioconstrucionismo conferiu legitimidade intelectual à crítica e ao questionamento de qualquer instituição, qualquer hierarquia, qualquer forma de autoridade e de conhecimento, como arbitrários. A correção política superficial e, em determinados momentos, a estupidez a que essa posição conduz têm sido um preço pesado a pagar pelo pequeno “momento” de emancipação expresso na verdade de que a realidade é socialmente construída. Uma resposta a essa última observação, amplamente, senão sempre admitida explicitamente, tem sido rejeitar o empreendimento da sociologia da educação e, mais particularmente, a sociologia da forma como é aplicada ao currículo. Esta foi a resposta da direita política, que a rotulou como ideologia de esquerda (Gould, 1977). Uma versão mais pragmática e tecnocrática desta posição já foi adotada pela maioria dos programas de formação de professores, e em um número cada vez maior de cursos em estudos educacionais na Inglaterra hoje em dia. Programas de formação inicial para professores ou de desenvolvimento profissional que incluem o estudo sistemático da sociologia da educação estão cada vez mais raros. A rejeição da sociologia do conhecimento foi também, de forma mais justificada, a posição adotada pelo grupo de cientistas naturais que travou a guerra das ciências (Sokal, 1998)¹¹ e que havia, por volta da década de 1990, ficado extremamente impaciente com a circularidade patente do construcionismo. É bem provável que o último tenha fornecido a justificativa intelectual para as conseqüências da política dos primeiros.

¹¹ Um comentário mais comedido destas questões citadas por Bernard Williams encontra-se em Haack (1998).

Uma alternativa mais construtiva, no nosso ponto de vista, seria começar lembrando algo que foi facilmente esquecido na impetuosidade da década de 1970 e que continua sendo em nossos dias. Ou seja, a própria sociologia, como toda a vida social, as instituições e o conhecimento social, e até mesmo a ciência, têm uma história. Segue-se, portanto, que precisamos não apenas ver a sociedade e a educação do ponto de vista histórico, mas também relembra a história da sociologia e da sociologia da educação, reconhecendo que os debates entre uma geração de sociólogos precisam sempre se estender às gerações anteriores.

Os socioconstrucionistas estavam errados, foi o que argumentamos. Porém, veremos adiante que, como os pragmatistas – como é o caso de James e Dewey no início do século XX, com quem eles tinham muito em comum – eles não estavam totalmente errados. Estavam certos em enfatizar o caráter sócio-histórico do conhecimento (e, portanto, do currículo) em contraposição à visão dominante de sua hegemonia. Suas falhas, como podemos ver retrospectivamente, foram: (i) não precisar os limites da teoria e (ii) dar forma à sua afirmativa inicial. A teoria permaneceu, portanto, amplamente retórica. Tomemos um exemplo: uma coisa é alegar que uma idéia aparentemente sólida como a da educação liberal é um construto social, e, sendo assim, nada mais do que um exercício de dominação. Outra coisa bem diferente é documentar a educação liberal como um fenômeno histórico em transformação – muito diferente para Eliot, Leavis e C. P. Snow do que havia sido para Arnold e Newman.

O socioconstrucionismo estava fundamentalmente errado nas conclusões a que chegou sobre o conhecimento e o currículo. O caráter social do conhecimento não é motivo para se duvidar de sua verdade e objetividade, ou considerar os currículos como nada além de política feita por outros meios. Seu caráter social é (ainda mais verdadeiramente) o único motivo que o conhecimento pode alegar para a verdade (e objetividade) (Collins, 2000) e, portanto, para dar preferência a certos princípios curriculares e não a outros. Para começarmos a perceber onde essa idéia nos conduzirá, vamos nos voltar para o argumento de Durkheim em suas lições, muito pouco conhecidas, publicadas com o título *Pragmatism and sociology* (*Pragmatismo e sociologia*, Durkheim, 1983).

O que é notável a respeito das palestras de Durkheim é que ele confrontou no pragmatismo de James (e, em grau menos elevado, de Dewey) problemas quase idênticos aos que foram introduzidos pela sociologia da educação na década de 1970. Ele sabia que o pragmatismo representava

um avanço sobre o racionalismo e o empirismo da época, da mesma forma como o socioconstrucionismo representava um avanço sobre a visão do currículo e do conhecimento que tratava o pragmatismo como um pressuposto associal. Ao mesmo tempo, ele percebeu também que a forma de “humanização” ou de socialização do conhecimento e da verdade defendida pelo pragmatismo, se não for qualificada, resulta em problemas piores do que os que ele alegava superar. A seção seguinte deste trabalho apóia-se fortemente no livro de Durkheim, *Pragmatism and sociology* (Durkheim, 1983), sugerindo a base sobre a qual poderíamos desenvolver uma alternativa, para a sociologia da educação, ao socioconstrucionismo.

DO SOCIOCONSTRUCIONISMO AO REALISMO SOCIAL: ALGUMAS LIÇÕES DE ÉMILE DURKHEIM

Existem paralelos significativos, mas não completos, entre o nosso envolvimento neste trabalho com as idéias do socioconstrucionismo, que se tornou parte da sociologia da educação na década de 1970, e o envolvimento de Durkheim com as idéias pragmatistas que varriam a vida intelectual da França 60 anos antes. No entanto, o nosso interesse em buscar uma alternativa ao socioconstrucionismo é bem diferente das preocupações de Durkheim com o pragmatismo. Como muitos escritores comentaram (mais claramente Lukes, 1972), Durkheim escrevia em uma época de grandes levantes sociais na França, desencadeados em grande parte pela oposição militante aos poderes da Igreja Católica. Ele via o pragmatismo, com seu antagonismo a qualquer noção de racionalidade objetiva e sua ânsia em ligar a verdade às suas conseqüências, como um fator motivador da desordem que não permitia que se chegasse ao consenso que, em sua opinião, era o fundamento de qualquer ordem social justa. Sua principal preocupação, portanto, foi desenvolver uma base objetiva para os valores morais que pudesse constituir um novo consenso. As idéias de verdade e conhecimento eram importantes para Durkheim, não primariamente por si mesmas, mas devido ao seu papel moral. Ele as considerava como elos das pessoas como membros da sociedade. Sem negar o papel moral do conhecimento e da verdade, nossa preocupação é radicalmente diferente. Ela se concentra na base intelectual do currículo e na natureza do conhecimento, e também na forma como a primeira foi solapada e a última evitada pelas implicações relativistas do socioconstrucionismo.

As abordagens pragmatistas e socioconstrucionistas do conhecimento emergiram como respostas às debilidades das epistemologias existentes – tanto racionalistas como empiricistas. As duas últimas levaram a pressupostos estáticos e dualistas sobre o conhecimento e sua relação com o mundo. Ao tentar superar esse dualismo e “humanizar” o conhecimento situando-o “no mundo”, Durkheim argumentou que o pragmatismo (e, conseqüentemente, o socioconstrucionismo) trata de conceitos e do mundo da experiência como parte de uma realidade coesa. Em outras palavras, eles supõem que o conhecimento não é diferenciado da experiência humana. Por outro lado, para Durkheim, o caráter humano do conhecimento só pode derivar da *sociedade* e do fato de que os conceitos são, ao mesmo tempo, “do mundo” (um mundo que inclui tanto a sociedade quanto o mundo material) e diferenciados de nossa experiência nesse mundo. Para Durkheim, o social era “objetivo”, pelo menos em parte, porque excluía as subjetividades do ego e o mundo “profano” da ação e da experiência individuais.

Durkheim concorda com os pragmatistas em não tratar o conhecimento ou a verdade como se, de alguma forma, independentes da sociedade humana e da história. Porém, isto não significa, como supõe James, que a verdade seja subjetiva – ou que não seja diferente dos sentimentos e sensibilidades das pessoas. Verdade e conhecimento apresentam um caráter dado, mas trata-se de um dado histórico e social. Criamos o conhecimento, alega Durkheim, da mesma forma como criamos as instituições; não *de qualquer forma*, mas em relação com a nossa história e com base naquilo que as gerações passadas descobriram ou criaram.

Talvez de modo surpreendente para alguém tão preocupado com o consenso, foi Durkheim, e não os pragmatistas obcecados com a resolução de problemas, quem criou os fundamentos da teoria social da inovação, reconhecendo a tensão entre o conhecimento como um dado social e como esse caráter dado é formado historicamente. O conjunto da obra da sociologia da ciência introduzido por Robert Merton (1973) deixa isto evidente. Além disso, foi na diferenciação entre o “sagrado,” como um mundo internamente consistente de conceitos, e o “profano”, como um contínuo vago e contraditório de procedimentos e práticas, que Durkheim encontrou a base social da ciência e as origens do pensamento especulativo (Muller, 2000).

Outro paralelo entre o pragmatismo e o socioconstrucionismo é exemplificado no argumento de Durkheim sobre como o pragmatismo

recorre a uma teoria instrumental da verdade, aquilo que ele chamou de “utilitarismo lógico”. O conhecimento era verdadeiro para os pragmatistas desde que satisfizesse uma necessidade. De forma semelhante, o socioconstrucionismo, embora não tenha uma preocupação explícita em satisfazer necessidades, enfatiza a localização específica de todo conhecimento, e, assim, o situa na prática (daí a origem do que ficou conhecido na teoria social como a virada prática). Além disso, o socioconstrucionismo também se ligou à importância do conhecimento ser “socialmente relevante” – um utilitarismo discretamente velado debaixo de uma correção moral. Como acentuou Durkheim, satisfazer uma necessidade nunca responderia pela *impessoalidade* essencial da verdade que não está ligada a nenhum ponto de vista individual, interesse ou necessidade.

Para Durkheim, um problema ligado ao pragmatismo foi que, se a verdade só pudesse ser verificada por meio de suas conseqüências, ou seja, *a posteriori*, dependeria sempre do que pudesse (ou não) acontecer. Como ele afirma, não se pode logicamente considerar algo como verdade com base no que possa acontecer; seria como depender da esperança ou vontade, uma tendência que caracterizou muito do que Marx escreveu. Afirmar que algo é verdadeiro, simplesmente porque funciona, é confundir (ou obscurecer) duas características distintas: verdade e utilidade. Se algo é verdadeiro porque funciona ou é visto como verdadeiro em decorrência de um critério implícito, subjetivo e *a priori* do que “funciona”, está-se diante da necessidade de uma análise complexa do que significa “funcionar” e de para quem esse algo deve funcionar. Isso, por si só, nos informa muito pouco. Durkheim argumentou que a verdade deve ser *a priori* – não no sentido kantiano, que a coloca numa posição rígida e separada da vida humana, mas no sentido social. Acrescenta que a verdade é anterior à sociedade e depende do que essa sociedade considera como verdade. Como acontece com os socioconstrucionistas, conhecimento e verdade dependem dos que conhecem e de seus interesses.¹² Da mesma forma que o pragmatismo, ficamos com as conseqüências, com o socioconstrucionismo, ficamos somente com os interesses. Em ambos os casos, tanto a verdade como o conhecimento desaparecem.

¹² Esta é obviamente a premissa da teoria do ponto de vista (*standpoint theory*) referida anteriormente. Os tipos de dificuldades que essa abordagem ao conhecimento enfrenta são bem explicitados por Nozaki (2006), embora ele não apresente soluções.

A mais forte objeção de Durkheim contra o pragmatismo era a secundarização, por parte dessa corrente, do que ele chamava de natureza única da verdade – sua força externa, limitadora e obrigatória, e, em sua opinião, moral. Aplicado ao socioconstrucionismo, o *insight* de Durkheim enfatiza os limites que o *social* (para ele, a sociedade) impõe sobre a nossa habilidade de *construir socialmente* a realidade. São estes limites – as fronteiras, como diria Bernstein – que nos liberam para buscarmos a verdade. Parafraseando Durkheim, sentimos a pressão da verdade sobre nós – não podemos negá-la, mesmo que isto não nos agrade. Satisfazer uma necessidade ou estar ligada a um interesse constituem, em última análise, critérios subjetivos que jamais serão adequados como critérios da verdade. Algumas vezes a verdade faz exatamente o oposto de satisfazer uma necessidade, e não parece atender aos nossos interesses. Isso, porém, não faz com que ela deixe de ser verdade.

Resumamos essa parte. Argumentamos que, em sua crítica ao pragmatismo, Durkheim nos oferece, no mínimo, o início de uma alternativa ao socioconstrucionismo, que preserva a idéia de que o conhecimento tem uma base social, mas não reduz a idéia de “social” a grupos de interesse, atividades ou relações de poder. Ao mesmo tempo, em sua distinção entre o sagrado e o profano, que embasa a separação de conceitos objetivos da realidade prática subjetiva, e em seu reconhecimento da continuidade das verdades mitológicas e científicas nas sociedades modernas, sua teoria reconhece a importância crucial da diferenciação social do conhecimento.

Finalmente, permanece a questão que abordamos anteriormente. Para Durkheim, o social é o moral, e tem a ver com valores. Pelo fato de que o conhecimento (e o currículo) são sociais, para Durkheim eles também são principalmente questões morais. Isto dificulta a utilização do seu referencial para explorar questões de conteúdo e de estrutura do conhecimento, que são evitadas pelas implicações reducionistas do socioconstrucionismo. Durkheim está certo ao equacionar o social com o moral, mesmo lidando com a questão do conhecimento? Ou podemos vislumbrar um conceito não-moral do social? Cremos que a resposta a esta última pergunta deve ser afirmativa. Além disso, trata-se de um pressuposto necessário, se quisermos desenvolver uma alternativa às sociologias socioconstrucionistas do conhecimento (Moore; Young, 2001; Schmaus, 1994).

Durkheim parece focalizar mais os valores compartilhados, dos quais depende a objetividade do conhecimento, do que a natureza do próprio conhecimento. Um indício dessa característica da obra de Durkheim está em sua dívida para com a tradição kantiana do “apriorismo”. No pequeno livro que escreveu com seu sobrinho, Marcel Mauss (Durkheim; Mauss, 1967), Durkheim explicita que não está preocupado com o conhecimento no que se refere ao que conhecemos sobre o mundo, mas sim com os fundamentos desse conhecimento – como ele é possível. Em outras palavras, ele está interessado na base social de noções como lógica e causa, sem as quais o conhecimento não seria possível. Para Durkheim, a objetividade da moralidade e da lógica possuem a mesma base, a sociedade.

Paul Fauconnet, na introdução à obra de Durkheim, *Education and sociology* (1956), oferece uma interpretação da sociologia da educação do sociólogo francês, enfatizando as suas preocupações intelectuais (ou cognitivas). Ao comentar a rejeição de Durkheim ao conceito utilitário de educação presente no pragmatismo, escreve:

A transmissão (do conhecimento) do professor para o aluno, a assimilação de um assunto pela criança pareciam ser para ele (Durkheim) *a condição da real formação intelectual...* Não é possível recriar a ciência por meio da própria experiência pessoal, porque (a ciência) é social e não individual; é preciso aprendê-la. (grifos nossos)

Assim, são inviabilizadas idéias do tipo “o aluno como cientista” (ou teórico), popularizadas pelos construcionistas (por exemplo, Driver, 1983). Fauconnet continua:

Formas (da mente) não podem ser transmitidas vazias. Durkheim, como Comte, acha necessário aprender sobre as coisas a fim de adquirir conhecimento.

Para nós, portanto, apesar da ênfase de Durkheim na base moral da sociedade, as questões da estrutura e do conteúdo do conhecimento são essenciais para a sociologia do currículo. Embora Fauconnet observe que Durkheim preparou aulas sobre pedagogias especializadas em matemática, física, geografia e história, nenhum texto sobreviveu. Na próxima seção vamos nos dedicar à distinção entre os conhecimentos vertical e horizontal, desenvolvida com base na distinção que Durkheim estabelece entre o sagrado e o profano, pelo sociólogo inglês Basil Bernstein.

A TIPOLOGIA DE BERNSTEIN DOS CONHECIMENTOS VERTICAL E HORIZONTAL

Começaremos esta seção com uma breve descrição das idéias de Bernstein sobre a diferenciação do conhecimento. Ele fez uma intervenção decisiva na discussão sobre a forma de sistemas simbólicos (ou conhecimento) e se propôs a delinear os “princípios internos de sua construção e base social” (Bernstein, 2000, p. 155). Como já é amplamente conhecido, ele distingue entre duas formas de discurso – horizontal e vertical – e, no âmbito do discurso vertical, entre dois tipos de estrutura de conhecimento – hierárquico e horizontal.

Para Bernstein, as estruturas de conhecimento diferem de duas maneiras. A primeira, em termos do que pode se chamar *verticalidade*, tem a ver com a forma pela qual a teoria se desenvolve. Nas estruturas hierárquicas de conhecimento, desenvolve-se pela integração de proposições em direção a conjuntos de proposições cada vez mais gerais. É esta trajetória de desenvolvimento que dá às estruturas de conhecimento hierárquico seu formato triangular unitário. Em contraste, as estruturas de conhecimento horizontal não são unitárias, mas plurais; consistem de uma série de linguagens (ou conjuntos de conceitos) paralelas e incomensuráveis. A verticalidade nas estruturas horizontais de conhecimento ocorrem não por meio da integração, mas pela introdução de uma nova linguagem (ou conjunto de conceitos) que constrói uma “perspectiva nova, um novo conjunto de perguntas, um novo conjunto de conexões e uma problemática aparentemente nova, e, principalmente, um novo conjunto de falantes” (Bernstein, 2000, p. 162). Porque essas “linguagens” são incomensuráveis, elas desafiam a incorporação em uma teoria mais geral.¹³ O nível de integração e a possibilidade de progresso do conhecimento rumo a uma maior generalidade e, portanto, um alcance explanatório mais amplo, ficam muito limitados nas estruturas de conhecimento horizontais.

Antes de discutirmos a gramaticalidade, segunda forma de variação do conhecimento, vale a pena fazer algumas observações sobre a

¹³ Isto não significa dizer que tal incorporação não foi tentada numa estrutura horizontal de conhecimento como a sociologia. A partir de Max Weber e Talcott Parsons, a teoria sociológica está repleta de tentativas bastante fracassadas de integrar diversos conjuntos de conceitos em um único todo conceitual.

verticalidade. A primeira é que ela incorpora e recapitula, de maneira ardilosa, a disputa feroz na filosofia e na sociologia da ciência entre os positivistas lógicos e os não-realistas. Bernstein assevera, implicitamente, que os positivistas lógicos (ou realistas) estavam corretos, mas apenas com relação às estruturas hierárquicas de conhecimento, e que os não-realistas (Kuhn e os que o seguiram) também estavam corretos, mas apenas com relação às estruturas horizontais de conhecimento. Em outras palavras, os termos do debate na filosofia da ciência encontram-se codificados no princípio de verticalidade de Bernstein. O problema desse debate, não tratado diretamente por Bernstein, é que, enquanto os positivistas lógicos (ou realistas) não tinham qualquer conceito do social, Kuhn e seus seguidores não tinham qualquer conceito do conhecimento além do social.

Em segundo lugar observamos que as estruturas de conhecimento horizontais têm um alcance surpreendente: incluem não apenas a sociologia e as ciências humanas, mas também a lógica e a matemática. A anomalia é que, nos últimos exemplares das estruturas horizontais de conhecimento, temos uma forma de verticalidade quase equivalente às obtidas nas estruturas hierárquicas de conhecimento. A questão apropriada passa a ser não tanto o que impede a progressão em todas as estruturas horizontais de conhecimento, mas quais as características internas que distinguem as estruturas horizontais de conhecimento, tais como as ciências sociais, que fazem *proliferar* linguagens, como a matemática, em que a *proliferação* de linguagem é *restrita*. Foi em busca de uma resposta sociológica a essa questão e de uma alternativa ao reducionismo sociológico de Bourdieu (ver Bernstein, 1996), que Bernstein começou propondo sua distinção entre as estruturas verticais e horizontais do conhecimento.

Passamos agora à segunda forma de variação do conhecimento, *gramaticalidade*. Sugerimos que a verticalidade tem a ver com a forma pela qual uma teoria se desenvolve internamente (ao que Bernstein se referiu mais tarde como a sua linguagem *interna* de descrição). Por outro lado, a gramaticalidade tem a ver com a maneira como uma teoria lida com o mundo, ou como as afirmativas teóricas lidam com seus predicados empíricos (ao que ele se referiu posteriormente como a descrição da linguagem *externa* – Bernstein, 2000).

Quanto mais forte a gramaticalidade de uma linguagem, mais estavelmente ela poderá gerar correlatos empíricos, bem como menos ambíguos os campos de referentes, pelo fato de serem mais restritos. Quanto

mais fraca a gramaticalidade, mais fraca a capacidade de uma teoria de identificar, de forma estável, correlatos empíricos, assim como mais ambíguo se torna o campo de referentes, pelo fato de ser mais amplo. Dessa maneira, as estruturas de conhecimento com gramáticas fracas são destituídas de um meio principal para gerar progresso (ou novo conhecimento), ou seja, não confirmação empírica. Conforme diz Bernstein: “Os fracos poderes de descrições empíricas retiram um recurso crucial para o desenvolvimento ou para a rejeição de uma linguagem específica, contribuindo assim para a sua estabilidade como uma forma congelada” (Bernstein, 2000, p. 167-168). Resumindo, enquanto a gramaticalidade determina a capacidade que uma teoria apresenta de progredir por meio da corroboração mundana, a verticalidade determina a capacidade de uma teoria progredir de forma integrativa, por meio de sofisticação explanatória. Em síntese, podemos dizer que esses dois critérios determinam a capacidade que uma estrutura específica de conhecimento tem para progredir.

Porém, apesar de todo o seu rigor e sugestividade, esta análise é apenas um ponto de partida. Ela fornece um levantamento dos limites de variação, mas até mesmo os mais tolerantes precisam admitir que os extremos ficam mais claros do que as zonas intermediárias. Isto se deve, em parte, ao fato de que a natureza e a relação entre verticalidade e gramaticalidade não são claras. Uma conjectura plausível seria a seguinte: a verticalidade é um princípio categórico; ela associa as estruturas de conhecimento a uma categoria integradora de teorias ou capaz de proliferar teorias. Por outro lado, gramaticalidade é um princípio ordinal, construindo um contínuo de gramaticalidade no interior de cada categoria, ou, quem sabe, em toda a extensão do espectro. Embora Bernstein represente, em um certo ponto, a gramaticalidade como um aspecto comum apenas às estruturas horizontais de conhecimento (Bernstein, 2000, p. 168), em outro ponto ele associa à física, seu paradigma de verticalidade, “uma gramática forte” (Bernstein, 2000, p. 163). Isso significa que Bernstein, às vezes, utiliza a metáfora da “gramática” referindo-se à linguagem interna, embora geralmente ela se refira à linguagem externa.

Entretanto, mesmo se admitirmos a conjectura, as anomalias persistem, principalmente no caso da matemática. No relato de Bernstein, a matemática é uma estrutura horizontal de conhecimento com uma gramática forte. Porém, o principal critério de gramaticalidade forte – como a teoria lida com o mundo – não se encaixa bem. Como admite Bernstein

(2000, p. 163), a matemática não avança por meio da corroboração empírica, como no caso da física. É um sistema dedutivo, e sua gramática parece ser puramente interna. Isso retrata a matemática como uma estrutura de conhecimento com uma linguagem de descrição forte na parte interna, mas fraca na externa – o que a coloca numa categoria semelhante à das ciências sociais. Entretanto, a história da matemática sugere que esse quadro é muito inadequado. Conforme argumenta Penrose em seu livro admirável, *The road to reality* (2006), repetidamente, as concepções matemáticas, em um nível extraordinário de abstração (um de seus exemplos é o padrão de números primários), acabam sendo essenciais para a nossa compreensão tanto da estrutura do universo quanto da estrutura da matéria (ver também Cassirer, 1943). Esses exemplos não são evidência de uma “linguagem de descrição externamente fraca”, mas talvez constituam evidência da necessidade de uma noção mais desenvolvida do que a que a gramaticalidade envolve. Quem sabe, como sugere Kay O’Halloran (2006), a matemática seja a linguagem que as ciências empíricas devam utilizar para gerar verticalidade em suas linguagens internas. Se for o caso, a sua falta de linguagem externa deixa de ser estranha.

A diferença entre a sociologia e a matemática é apresentada de forma surpreendente pelo exemplo de Moore e Maton (2001) sobre a continuidade epistêmica, exibido na história da prova do último teorema de Fermat:

O que impressiona nesta história é a grandiosidade da *dimensão* no tempo histórico e no espaço geográfico e cultural. Conta a história de um matemático do final do Século XX na Inglaterra, comunicando-se de maneira eficaz com um juiz francês na Corte de Luís XIV, e, por meio dele, com babilônicos que viviam três milênios antes. Representa uma comunidade epistêmica com uma existência *estendida* no tempo e no espaço, uma comunidade onde o passado é presente, e em que, quando membros vivos morrem, se tornam a preocupação viva dos futuros membros [...]. (2001, p. 172)

A situação da sociologia é completamente diferente.¹⁴ Por outro lado, a matemática também compartilha este aspecto temporal com a

¹⁴ Será mesmo? Não se trata de uma comunidade epistêmica dentro da sociologia, em que se pressupõe que “o passado está no presente”, quando nós, na primeira década do século XXI, interagimos com o conceito de *anomie* de Durkheim, ou com o conceito de burocracia de Weber?

literatura. Gyorgy Markus (2003) observou que a “tradição” nas ciências humanas está “sempre se expandindo” e “com grande profundidade no tempo” (p. 15), uma característica que ele contrasta com a ciência e que tem uma tradição de curto prazo porque está sempre “evoluindo” (p. 15). Que forma de conhecimento se aproxima mais de qual? A matemática e a ciência, num certo sentido; e a matemática, a literatura e, talvez, a sociologia em outro? Na realidade, não está claro quais as formas que compreendem o espaço médio do conhecimento. A geografia se aproxima mais da física do que da biologia, por exemplo? Certamente, pois o estudo empírico ajudaria a esclarecer a teoria, mas é também verdade que a teoria carece de mais elaboração.

EM BUSCA DE UMA LÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Como vimos na seção anterior, Bernstein desenvolve uma linguagem de descrição, a fim de lidar com variações na estrutura de conhecimento, que nos fornece ferramentas para a discussão da variação até hoje ímpares na sociologia, com a possível exceção de Randall Collins (Collins, 2000). A principal intenção de Bernstein foi desenvolver uma forma de discutir como os diversos conjuntos simbólicos se distribuem na sociedade. Ao fazê-lo, ele precisava também confrontar a milenar questão de como o conhecimento progride. A concisão dos conceitos de verticalidade e gramaticalidade nos leva bem próximo dessas metas. Porém, a longa sombra do idealismo da física cai sobre essa tentativa, bem como sobre todas as outras tentativas na história da filosofia e do pensamento social. Para finalizar, o modelo de progressão de conhecimento de Bernstein é inevitavelmente o modelo da física, ou, mais precisamente, como expressa Cassirer, o das *ciências matemáticas da natureza*. Aqui, novamente o problema recorrente da sociologia emerge ameaçador: existe apenas uma forma ideal de objetividade, ou seja, a da física? Ou existe outra?

Bernstein certamente procura distinguir entre a forma de progressão nas estruturas hierárquicas de conhecimento e nas estruturas horizontais de conhecimento. Porém, a dificuldade aparece no nome que ele dá a estas últimas. Elas progridem, diz Bernstein, ao desenvolverem *linguagens teóricas paralelas*, ou seja, horizontalmente. Ou seja, consegue-se explicar como o conhecimento se elabora, mas não se esclarece como ele cresce. O *pathos* desta descrição é aguçado quando a consideramos à luz das próprias tentativas de Bernstein de desenvolver uma linguagem mais vertical e robusta de descrição para a sociologia. Contudo, de acordo com

o seu relato de como se desenvolve o conhecimento sociológico, sua tentativa pode, na melhor das hipóteses, contribuir com outra linguagem paralela. Acaba-se concluindo que, enquanto a sociologia não conseguir fortalecer a sua espinha vertical e desenvolver corroborações mundanas mais poderosas – ou seja, ficar mais parecida com a física –, o conhecimento sociológico não irá progredir.

Retornamos inevitavelmente ao dilema levantado anteriormente (Muller, 2006). Argumentamos que Bernstein caracteriza o crescimento do crescimento hierárquico de uma forma semelhante aos relatos dos positivistas lógicos, e o crescimento do conhecimento horizontal conforme os relatos de Kuhn e dos construcionistas. Isso, na realidade, anula a possibilidade de crescimento ou progresso nas ciências sociais. Ficamos então com uma posição que é desconfortavelmente próxima ao relativismo, ao pragmatismo e ao construcionismo, uma posição que não fazia parte da visão maior de Bernstein. Como vimos no início deste trabalho, para Bernard Williams, as duas visões – de um lado, um compromisso com a verticalidade ou veracidade e, de outro, ceticismo em relação à sua realização – não coexistem facilmente. O último inexoravelmente corrói o primeiro.

Pelo menos os contornos de uma possível solução deste impasse podem ser vislumbrados em outra fonte predileta de Bernstein – Ernst Cassirer (já que Durkheim foi o primeiro). Bernstein reconhece Cassirer explicitamente em mais de uma ocasião: “Eu me baseei em trabalho [...] (sociolinguística, Luria e Vygotsky) [e] na sociologia, em Durkheim e Mead, e especialmente na obra *The philosophy of symbolic forms* [*A filosofia das formas simbólicas*] de Cassirer. (Bernstein, 1996, p. 147) Ao discutir aquilo que a primeira geração de alunos de pós-graduação de Bernstein recebeu para ler, Brian Davies comenta que “sua (de Bernstein) própria determinação era mais tipicamente sair e ler Cassirer” (Davies, 1995, p. 40). Porém, Cassirer permanece sem citações em trabalhos contemporâneos sobre Bernstein, sem falar da sociologia do conhecimento de forma mais ampla, o que representa uma injustiça, como será demonstrado.

Cassirer escreveu entre as duas guerras mundiais, em uma época em que as ciências naturais, especialmente a física, estavam no auge do seu esplendor criativo, quando as ciências humanas estavam em declínio e a filosofia, pelo menos na Alemanha, “se enfraquecia e, lentamente, desautorizava as forças que poderiam ter resistido aos mitos políticos modernos” (Cassirer referia-se aqui ao endosso explícito do Nazismo por

parte de Heidegger (Cassirer, 1946). Enquanto a matemática fornecia a metalinguagem para organizar o crescente conhecimento da natureza (O'Halloran, 2006), a filosofia, que desde Descartes e Kant tivera um papel organizador semelhante também para as ciências humanas, começara a se fragmentar num processo acionado, em grande parte, pelos vários “vitalismos” ligados às obras de Berson, Heidegger, Nietzsche e dos pragmatistas que discutimos anteriormente neste trabalho. Para os “vitalistas”, como o mundo da física e da matemática havia se separado da Vida, e a filosofia havia sido consumida pelas abstrações áridas da Lógica (positivismo lógico), a aridez conseqüente ameaçava a própria Vida.

As ciências humanas não apenas se fragmentavam internamente (proliferando linguagens paralelas, segundo Bernstein) sem uma metalinguagem filosófica unificadora, mas também separavam-se claramente das ciências naturais. Cassirer, como anteriormente Hegel e Husserl, sentiu a necessidade de retornar aos primeiros princípios, reafirmar a unidade do homem como parte da natureza e, ao mesmo tempo, separado do resto da natureza, e, dessa forma, a unidade de todo o conhecimento, dando a cada ramo do conhecimento o seu reconhecimento distinto.

O gesto fundamental de Cassirer foi afirmar, contra os “vitalistas” e os pragmatistas, que o conhecimento e, na verdade, toda a cultura, era fundamentalmente formal no sentido de ser necessariamente *mediado simbolicamente*. Para entender uma forma de conhecimento é preciso compreender a estrutura lógica dos símbolos que a compõem. Cassirer distinguiu, em sua obra de quatro volumes, *The philosophy of symbolic forms* (Cassirer, 1966), entre três principais formas de conhecimento, uma divisão tripla que lembra o discurso horizontal, as estruturas hierárquicas e horizontais de conhecimento de Bernstein. Enquanto Bernstein distinguiu a estrutura interna dessas formas, principalmente em termos do seu potencial de distribuição, Cassirer as discute mais fundamentalmente em termos de sua função, de como cada uma relaciona um símbolo ao seu objeto. Na *função expressiva* dos símbolos (paradigmaticamente encontrada no pensamento mítico), a relação é mimética; existe uma unidade de símbolo e objeto, e os dois não se distinguem. Segue-se que só pode haver mitos diferentes, não mitos melhores.

Na *função representativa* dos símbolos (paradigmaticamente o caso da linguagem), a relação é analógica; existe uma disjunção absoluta entre símbolo e objeto, produzindo metaforicamente o distanciamento da

categoria-símbolo do mundo dos específicos. Na *função conceitual* dos símbolos (paradigmaticamente o caso da ciência), a relação é realmente simbólica (ou conceitual); o objeto é visto como uma construção do símbolo. Isto libera a categoria-símbolo para ser um caso geral desvinculado de qualquer contexto particular ou determinado, e, portanto, capaz de funcionar como um significante para toda uma classe de particulares (Verene, 1969, p. 38). É apenas com essa desarticulação da categoria-símbolo e dos particulares que conseguimos gerar descrições conceituais estáveis do mundo que não dependem de qualquer parte específica, a condição para uma descrição objetiva (Habermas, 2001, p. 18). Esta abstração progressiva do sistema de símbolos dos particulares tem um preço, a perda do “corpo vivo” e uma crescente dependência de “uma natureza semantizada” (Habermas, 2001, p. 24). Somente a quarta forma simbólica, a arte (as demais sendo mito, linguagem e ciência), equilibra liberdade e abstração com sucesso para Cassirer. Todas as demais, em maior ou menor grau, pagam o “preço de Descartes”, a perda da imediação para um poder de generalização maior (O’Halloran, 2006).

Podemos ver mais claramente aqui do que no caso de Bernstein como Cassirer extrapola um conjunto de distinções retirado de um relato evolucionista tradicional da história da consciência até as suas “dimensões sistemáticas” (Verene, 1969, p. 44), de um relato dos estágios de desenvolvimento até as diferenças de estrutura lógica. Em outras palavras, a teoria da civilização de Cassirer pressupõe um distanciamento simbólico, cada vez mais sofisticado, das formas simbólicas dos seus domínios de objetos, cujo custo é mitigado pelo poder reintegrador das artes.¹⁵ A extrapolação conceitual é idêntica em cada caso. Podemos ver também um argumento curiosamente paralelo ao de Durkheim, com ambos derivando os contornos do pensamento científico do pensamento mítico, ou, para Durkheim, religioso. Ao mesmo tempo, Cassirer estava extremamente ciente da necessidade de evitar a armadilha de estabelecer a ciência (ou, pelo menos, a ciência física) como o protótipo de todo o conhecimento, e, igualmente, de estabelecer a lógica estrita como o protótipo de inteligibilidade para todas as formas do espírito humano, como Hegel havia feito.

¹⁵ Aqui existem ecos da idéia um tanto mais pessimista de desencantamento de Weber.

Cassirer considera a filosofia das formas simbólicas como uma tentativa de criar um sistema que supere a tendência rumo à lógica inerente ao sistema de Hegel. (Verene, 1969, p. 35)

Considerando os termos desenvolvidos neste trabalho, Cassirer pretendia que o seu sistema fornecesse um relato de verticalidade (relações gerais / particulares) que não reduzisse toda a progressão do conhecimento aos requisitos de verticalidade da física. Portanto, onde Durkheim tentara lidar com a “redução do ceticismo” dos pragmatistas por meio de um ataque puramente conceitual às suas principais premissas, Cassirer tenta evitar a armadilha cognata do pessimismo cultural dos “vitalistas”, ao evitar a subordinação do espírito à lógica na filosofia que culminou no positivismo lógico do qual os nossos “vitalistas” contemporâneos (construtivistas e pragmatistas igualmente) estão tentando se desembaraçar. A tentativa de Cassirer baseia-se na estrutura interna diferenciada de diferentes formas de conhecimento, como foi para Bernstein e para Durkheim em suas *Elementary forms of religious life* (*Formas elementares da vida religiosa*, 1995). Enquanto o relato de Bernstein baseava-se nos resultados da diferença estrutural (pirâmides e linguagens paralelas), cuja distribuição diferencial ele tentou explicar, Cassirer buscou o princípio que construísse a diferença, ao teorizar a relação diferencial do conceito ao objeto em termos da *objetificação diferencial*.

Cassirer começa delineando duas amplas famílias de conceitos científicos. A percepção conceitualmente organizada das *coisas* é ordenada em um conjunto de formas orgânicas, que constitui as ciências da natureza. A percepção conceitualmente organizada de *expressões* é ordenada em um conjunto de formas simbólicas, ou ciências da cultura. As formas orgânicas (ou conceitos naturais) diferem das formas simbólicas pela forma de objetificação que elas produzem. Nas formas orgânicas, o objeto se explica inteiramente – é classificado – pelo conceito natural, pela matematização; esta classificação pode ser expressa em termos matemáticos formais. O conceito natural, idealmente expresso como uma lei, permite (na teoria) a completa dedução do objeto. Nas formas simbólicas, ou conceitos culturais, de modo contrastante, o conceito e suas propriedades caracterizam, mas não determinam, o objeto (precisamente).

O que Cassirer estabelece aqui como a principal distinção lógica entre as duas famílias de conceitos é a possibilidade de subsunção dos particulares por meio de uma lei estrutural. Em suas palavras, “nós só entendemos uma ciência em sua estrutura lógica a partir do momento em

que esclarecemos o modo como ela atinge a *subsunção do particular e do universal*” (citado na Introdução do Tradutor, Cassirer, 2000, p. xxxv). Onde as ciências naturais buscam a *subsunção perfeita*, levando à “unidade do ser” (de um conceito ligado a um específico), as ciências culturais buscam a *subsunção imperfeita*, levando a uma “unidade de direção”, em que um conceito indica certas características do particular, mas não exaure o seu potencial semântico. Aqui a idéia de “imperfeição” não deve ser interpretada como algum tipo de déficit. Ao contrário, os principais objetos das ciências culturais, expressões, exibem uma liberdade que os objetos naturais não possuem, porque os objetos culturais são sempre mediados de uma forma que os objetos naturais não o são, por meio de certa autoconsciência ou reflexão.

Em outras palavras, onde as ciências naturais geram conceitos das coisas, as ciências culturais geram conceitos de conceitos. Isto coloca limites rigorosos sobre a possibilidade de subsunção dos particulares por meio de conceitos que se dizem universais nas ciências culturais. O resultado é que as descrições nas ciências culturais podem expressar regularidades que possuem todos os contornos da verdade, mas cuja descrição não pode ser encontrada com todos os detalhes em nenhum caso particular. O particular é classificado pelo universal, mas não subordinado a ele.

O exemplo de Cassirer é o do conceito de Burkhardt de “Homem Renascentista”, que oferece uma descrição genérica que não será encontrada, em todos os aspectos, em nenhum homem específico do Renascimento. Os discursos vertical e horizontal de Bernstein e suas estruturas de conhecimento são exemplos desses conceitos; existem outros na sociologia, embora existam poucos na sociologia da educação.

Aqui, o que vemos Cassirer fazer é admitir a primeira parte da crítica que Vico e os “vitalistas” lançaram contra o naturalismo científico, ou seja, que a *mathesis universalis* (ou *matematização*) não consegue explicar os objetos culturais. Em outras palavras, para Cassirer, o naturalismo científico é um caso especial, não o geral. Mas um caso especial de quê? Cassirer fornece a surpreendente resposta: é um caso especial de *constituição de objetividade*. A *subsunção perfeita* é apenas uma forma de se constituir a objetividade; a *subsunção imperfeita* é outra. Ambas buscam o mesmo fim, ou seja, alcançar a maior absorção do objetivo pelo conceito, levando em conta a forma particular de resistência oferecida pelo tipo de objeto em

questão. Seguem-se duas conclusões: os objetos culturais não são analisáveis como os objetos naturais. Porém, isso não absolve, de forma alguma, as ciências culturais da obrigação para com a verdade, que é buscar a quantidade máxima de abstração ou objetificação possível de acordo com as circunstâncias e com a natureza dos objetos em estudo. Durkheim não teria cedido tanto para os pragmatistas, mas, curiosamente, o resultado final é o mesmo: tanto para Durkheim como para Cassirer o conhecimento do social deve ser objetivo para que possa ser conhecimento.

A posição de Cassirer nesta história começa a se esclarecer. Enquanto Durkheim assevera a objetividade do social (“fatos sociais”), ele o faz sem demonstrar em suas discussões metodológicas de que forma a objetividade nos “fatos sociais” poderia ser constituída diferentemente dos “fatos naturais” – a característica comum e principal de ambos para Durkheim, em sua externalidade. Para essa omissão – já que a discussão sobre o pragmatismo demonstra claramente que se trata de uma omissão –, ele continua sendo considerado em alguns círculos mal informados como um positivista. Bernstein, por outro lado, demonstra aquilo que Cassirer poderia chamar de “formalismo conceitual”, que não era tão equivocado quanto parcial, uma parcialidade que ele somente situou tardiamente dentro de uma estrutura metodológica mais ampla, com sua discussão sobre as linguagens internas e externas da descrição. Ele ainda é considerado como um “estruturalista”, provavelmente nos mesmos círculos mal informados, devido às omissões inadvertidas que lhe são imputadas.

Em seu quarto estudo sobre *The logic of the cultural sciences* [*A lógica das ciências culturais*], Cassirer faz o seu jogo mais ousado, o qual é argumentar que as explicações formais e causais são separadas artificialmente, não apenas nas ciências naturais, desde que a ciência pós-Newton extirpou o formalismo Aristotélico,¹⁶ mas também nas ciências culturais. Ambos os ramos das ciências precisam ser reintegrados. Mas como isto poderia ser compreendido sem uma reversão ao naturalismo? Foi isto que Cassirer se dispôs a fazer.

Cassirer distingue entre quatro formas de análise que, juntas, constituem uma abordagem geral às ciências da cultura. A primeira ele

¹⁶ Fato este que está sendo retificado pela física quântica “moderna”.

chama de “análise da obra” (como nas “obras da cultura”), o que significa uma classificação empírica geral dos tipos de objetos a serem estudados nas ciências culturais. Tendo isolado os tipos de objetos – as classes materiais diferentes da cultura, como a arte, a religião, a pedagogia etc. –, uma segunda análise se faz necessária, que ele chama de “análise da forma”, ou seja, uma morfologia das diferentes formas em termos de estrutura e função.¹⁷ Tendo estabelecido as propriedades formais essenciais de uma forma cultural, Cassirer argumenta que o que precisamos agora é explorar como os conteúdos dessas formas variam através dos grupos sociais e dos períodos temporais. Isto requer aquilo que ele chama de “análise de causa” – uma análise causal da variação social e histórica das configurações formais. Finalmente, e esse modo de análise só pode vir no final, ele sugere que comecemos “uma análise de atos”, análise das disposições ou hábitos que constituem as experiências subjetivas das formas culturais. O que isto denota é uma seqüência presunçosa de análises que demonstram como os momentos descritivos, conceituais, causais e interpretativos da análise podem ser considerados como parte de uma estratégia analítica geral. Dois pontos aqui merecem uma ênfase especial. O primeiro é que cada momento constitui um posicionamento analítico “objetivo”; e o segundo é que momentos “causais” e “formais” não pertencem às formas orgânica e simbólica, respectivamente. Toda a análise científica nas ciências culturais pode, em princípio, abraçar todos esse métodos analíticos. Com isto, a unidade do conhecimento fica, mais uma vez, preservada.

Por mais grosseiro que isto possa parecer, esta abordagem mostra a principal virtude de Cassirer, que é ter demonstrado a unidade essencial da investigação conceitual, mostrando a saída para o impasse que o naturalismo científico, a versão dominante da unidade, havia criado. Ao mesmo tempo, e da maneira mais elegante possível, ele demonstra como a alternativa vitalista/construtivista acaba se tornando o “falso avanço” que ela é de fato. A verdade é que o fracasso das ciências naturais em tratar de forma adequada com o fenômeno cultural não é motivo para rejeitar uma ciência da cultura, ou uma ciência social. Em outras palavras, Cassirer fornece o esboço de uma justificativa filosófica para o objetivismo científico tanto nas ciências naturais como nas sociais.

¹⁷ Um exemplo do tipo de análise que Cassirer aponta aqui são as famosas morfologias de orientação de código e pedagogia de Bernstein.

A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO NOS ESTUDOS EDUCACIONAIS: O CAMINHO A SEGUIR

A partir da tensão entre ser verdadeiro e a idéia da verdade identificada pelo filósofo Bernard Williams, este trabalho deu quatro passos em direção a uma base adequada para a sociologia do conhecimento nos estudos educacionais (e de forma mais ampla). Em primeiro lugar, documentamos a debilidade da posição socioconstrucionista quando surgiu na década de 1970 e que, com algumas mudanças, continua conosco hoje (e amplamente, embora não inteiramente, incontestada) (Weiss; McCarthy; Dimitriadis, 2006; Young, 2006). Para fazê-lo, nos baseamos nos notáveis paralelos entre o diagnóstico de Durkheim das debilidades do pragmatismo e os problemas que o socioconstrucionismo do anos 1970 fez surgir. Nosso segundo passo foi ampliar a discussão de Durkheim e estabelecer seus dois *insights* fundamentais para a sociologia do conhecimento. O primeiro foi que a socialidade do conhecimento não enfraquece sua objetividade e a possibilidade da verdade, sendo antes uma condição para que ocorram. O segundo é o papel-chave que ele dá à diferenciação (para ele, entre o sagrado e o profano) como as origens do pensamento especulativo e o crescimento do conhecimento. Apesar desses *insights*, Durkheim se preocupou mais com as condições para a possibilidade do conhecimento – a questão Kantiana expressa em termos sociológicos – do que com o desenvolvimento do próprio conhecimento. Além disso, da mesma forma como o modelo de verdade de Kant foi a geometria de Euclides, para Durkheim foram as ciências naturais. Isso limita o grau em que a sociologia do conhecimento de Durkheim pode, por si só, fornecer uma alternativa adequada ao pragmatismo e ao socioconstrucionismo.

Nosso terceiro passo foi retornar à obra do principal durkheimiano contemporâneo, Basil Bernstein, e sua análise extremamente original das estruturas de conhecimento e sua variação. Bernstein leva os *insights* de Durkheim muito além do que fizeram todos os demais. Entretanto, como Durkheim, ele fica preso ao pressuposto de que a física representa o modelo de todo o conhecimento. Ironicamente, isto o torna incapaz de fornecer a base do progresso atingido por sua própria teoria. Nosso quarto passo é retornar à obra do filósofo alemão Ernest Cassirer, pouco conhecido entre os sociólogos. Em vez de classificar as diferentes estruturas de conhecimento, Cassirer classifica diferentes tipos de objetividade, de acordo com a relação que os conceitos de forma de conhecimento têm com seu objeto. De maneira crucial, isto permite que a sociologia se liberte

da armadilha da comparação com as ciências matemáticas, ao mesmo tempo, sem renunciar à possibilidade do conhecimento sociológico objetivo. As ciências naturais de Cassirer são um caso especial de objetificação, e não um modelo para a própria objetividade.

Argumentamos que Cassirer nos leva além de Bernstein, teorizando a fonte da progressão do conhecimento – *objetificação* – com base em duas formas diferentes de subsunção. Simplificando, enquanto Bernstein, apesar dos seus melhores esforços, nos deixou com uma explicação insatisfatória da progressão do conhecimento para a sociologia – como uma expansão lateral de novas linguagens –, Cassirer, entretanto, explica a perspectiva diferencial para o crescimento do conhecimento na sociologia em termos da expressividade de seu domínio do objeto. Enquanto se pode argumentar que Bernstein cedeu demais para os céticos em sua descrição do progresso sociológico apenas em termos de proliferação horizontal, e não em termos de verticalidade, Cassirer nos permite reconsiderar as possibilidades da sociologia em termos de uma verticalidade diferente.

Além disso, a análise de Cassirer sugere que a sociologia poderia ser examinada de acordo com os quatro modos que são discutidos “Em busca de uma lógica das ciências sociais e humanas”, neste trabalho: “obra”, “forma”, “causa” e “ato”. Seu argumento é que esses modos são igualmente aplicáveis a todas as formas de conhecimento. Mal começamos a explorar as implicações de nossa caminhada para a sociologia da educação. Basta dizer, por enquanto, que ela nos conduzirá muito além das ingenuidades bem-intencionadas do socioconstrucionismo.

Para a sociologia, em geral, deve ficar claro que ela possui uma riqueza constrangedora entre a quarta modalidade de Cassirer (o interpretativo, onde o subjetivo sobrepuja o objetivo) e o primeiro modo (em que a particularidade é fracamente incluída no referencial conceitual generalizante, se é que isto acontece). A nossa fraqueza permanece na segunda e na terceira modalidades, que se referem às análises conceitual e causal. Está claro que é aí que devemos concentrar nossos melhores esforços.

Retornemos pela última vez a Williams. De forma extremamente ardilosa, ele sugere que um compromisso com a veracidade despojado de um compromisso com a verdade acaba numa falsa valorização da sinceridade, aquele princípio tão valorizado pela indústria da imagem. Imaginar que a sinceridade, um compromisso com o conhecimento do nosso ser interior, seja sustentável com o compromisso comensurável de

conhecer o nosso mundo externo, natural ou social, é talvez a ilusão central de nossa era. Como Harry Frankfurt afirmou em seu pequeno, inesperado e estimulante *best seller*, *On bullshit* (*Sobre falar merda*, publicado no Brasil, em 2005, pela Editora Intrínseca),

a proliferação contemporânea de merda tem também fontes mais profundas, em várias formas de ceticismo que negam que tenhamos qualquer acesso confiável à realidade objetiva [...] [que leva a] a busca de um ideal alternativo de sinceridade [...] As nossas naturezas são, de fato, enganosamente sem substância – notoriamente menos estáveis do que as naturezas das outras coisas. E, na medida em que isto é verdade, a própria sinceridade é “merda”. (Frankfurt, 2005, p. 64-67)

É o mundo além da “merda” que vale a pena explorar. Além disso, é (ou deveria ser) o mundo de que trata a educação. A natureza desse mundo e as condições em que ele molda o currículo definem o projeto da sociologia do conhecimento educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- BECK, J.; JENKS, C.; KEDDIE, N.; YOUNG, M. (Ed.). *Worlds apart: readings for a sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1977.
- BERLIN, I. *Three critics of the Enlightenment: Vico, Hammann, Herder*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- BENSON, O.; STANGROOM, J. *Why truth matters*. London: Continuum Books, 2006.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M.; MICHAEL, F. D. (Ed.). *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan, 1971.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. 2. ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Reproduction in education: society and culture*. London: Sage Publications, 1990/1977.
- COLLINS, R. *The sociology of philosophies: a global theory of intellectual change*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
- CREWES, F. Introducing follies of the wise. Disponível em: <<http://www.butterfliesandwheels.com>>. Acesso em: 14 jun. 2006.

CASSIRER, E.; NEWTON; LEIBNIZ. *The Philosophical Review*, 52, 4, p. 366-391, 1943.

CASSIRER, E. *The philosophy of symbolic forms*: volume 4. The metaphysics of symbolic forms. Trad. J. M. Krois. New Haven: Yale University Press, 1996 [1923]. v. 4.

CASSIRER, E. *The problem of knowledge*: philosophy, science & history since Hegel. New Haven: Yale University Press, 1978 [1950].

CASSIRER, E. *The logic of the cultural sciences*: five studies. Trad. S. G. Lofts. New Haven: Yale University Press, 2000.

DAVIES, B. *Knowledge and pedagogy*: the sociology of Basil Bernstein. In: SADOVNIK, A. (Ed.). Norwood, NJ: Ablex, 1995.

DEMAINE, J. *Contemporary theories in the sociology of education*. London: Macmillan Press, 1981.

DURKHEIM, E.; MAUSS, M. *Primitive classifications*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

DURKHEIM, E. *Education and sociology*. New York: Free Press, 1956.

DURKHEIM, E. *Pragmatism and sociology*. Trad. J. C. Whitehouse e J. B. Alcock. Cambridge: Cambridge University Press, 1983 [1955].

DURKHEIM, E. *The evolution of educational thought*: lectures on the formation and development of secondary education in France. Trad. P. Collins. London: Routledge & Kegan Paul, 1977 [1938].

DURKHEIM, E. *The elementary forms of religious life*. Trad. Karen Fields. New York: The Free Press, 1995 [1912].

FRANKFURT, H. G. *On bullshit*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

GIROUX, H. *Theory and resistance in education*: towards a pedagogy for the opposition. New York: Bergin and Hervey, 1983.

GORBUTT, D. *Education as the control of knowledge*: The new sociology of education, education for teaching. [S. l.]: [s. n.], 1972.

GOULD, J. *The attack on higher education*: marxist and radical penetration. London: Institute for the Study of Conflict, 1977.

HAACK, S. *Confessions of a passionate moderate*. Chicago: Chicago University Press, 1998.

HACKING, I. *The social construction of what?* [S. l.]: [s. n.], 2000.

HABERMAS, J. *The liberating power of symbols: philosophical essays*. Trad. Peter Dews. Cambridge, Mass: MIT Press, 2001.

HALSEY, A. H.; FLOUD, J. *The sociology of education*: a trend report, current sociology. [S. l.]: [s. n.], 1958.

- JENKS, C. *Rationality, education and the social organization of knowledge*: papers for a reflexive sociology of education. London: Routledge Kegan Paul, 1977.
- KEDDIE, N. Classroom knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and control*: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.
- KEDDIE, N. (Ed.). *Tinker, Tailor...*: the myth of cultural deprivation. London: Penguin Books, 1973.
- LUKES, S. *Emile Durkheim*: his life and work. New York: Harper & Row, 1972.
- MARKUS, G. The paradoxical unity of culture: the Arts and the Sciences. *Thesis Eleven*, 75, p. 7-24, 2003.
- MENDICK, H. Review of Moore's (2004). *British Journal of Sociology of Education*, 27, 1, 2006.
- MERTON, R. K. *The sociology of science*: theoretical and empirical investigations. Chicago: The University of Chicago Press, 1973.
- MOORE, R.; YOUNG, M. Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, v. 22, n. 4, 2001.
- MOORE, R.; MATON, K. Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, epistemic fields and the epistemic device. In: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (Ed.). *Towards a sociology of pedagogy*: the contribution of Basil Bernstein to research. New York: Peter Lang, 2001.
- MOORE, R. *Education and society*. London: Polity Press, 2004.
- MOORE, R.; MULLER, J. The discourse of "voice" and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20, p. 189-206, 1999.
- MULLER, J. *Reclaiming knowledge*: social theory, curriculum and education policy. London: Routledge Falmer, 2000.
- MULLER, J. On splitting hairs: hierarchy, knowledge and the school curriculum. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Ed.). *Language, knowledge & pedagogy*: functional & sociological perspectives. Sydney: Continuum Press, 2006.
- NASH, R. The cognitive habitus: Its place in a realist account of inequality/difference. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 5, 2005.
- NOZAKI, Y. Riding the tensions critically: ideology, power/knowledge, and curriculum making. In: WEISS, L.; MCCARTHY, C.; DIMITRIADIS, G. (Ed.). *Ideology, curriculum and the new sociology of education*. New York and London: Routledge, 2006.
- O'HALLORAN, K. L. Mathematical and scientific knowledge: a systematic functional multimodal grammatical approach. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Ed.). *Language, knowledge & pedagogy*: functional & sociological perspectives. Sydney: Continuum Press, 2006.

- PENROSE, R. *The road to reality: a complete guide to the laws of the universe*. London: Vintage, 2006.
- PETERS, R.; HIRST, P. *The logic of education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
- PRING, R. *Knowledge out of control: education for teaching*. [S. l.]: [s. n.], 1972.
- SCHMAUS, W. *Durkheim's philosophy of science and the sociology of knowledge*. Chicago: Chicago University Press, 1994.
- SOKAL, A. *Intellectual impostures: Postmodern philosophers' abuse of science*, profile. [S. l.]: [s. n.], 2003.
- USHER, R.; EDWARDS, R. *Post modernism and education*. London: Routledge, 1994.
- VERENE, D. P. Kant, Hegel and Cassirer: the origins of the philosophy of symbolic forms. *Journal of the History of Ideas*, 30, 1, p. 33-46, 1969.
- WHITTY, G.; YOUNG, M. (Ed.). *Society, state and schooling*. Brighton: Falmer Press, 1977.
- WILLIAMS, B. *Truth and truthfulness: An essay in genealogy*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- WILLIS, P. *Learning to labour*. England: Saxon House, 1977.
- YOUNG, M. (Ed). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.
- YOUNG, M. Structure and activity in Durkheim and Vygotsky's social theories of knowledge. *Critical Studies in Education*, 1, 1, 2006.
- YOUNG, M. Review of Weiss *et al.* *London Review of Education*, 2006.
- YOUNG, M.; WHITTY, G. *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, Yorks: Nafferton Books, 1976.

Tradução: Antonio Flavio Barbosa Moreira

Recebido em: 21/01/07

Aprovado em: 22/03/07