
TENDÊNCIAS ATUAIS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Maria Alice Nogueira

Parto da constatação de que, no Brasil, boa parte do ensino da Sociologia da Educação se atem aos clássicos, aos pais fundadores da Sociologia da Educação, basicamente Durkheim, ou, então vai até os anos 60/70 com as teorias da reprodução, e pára, como se depois disso nada mais tivesse sido produzido. Então, é a ocasião que vejo de tratar desse momento atual da Sociologia da Educação e com a felicidade de poder anunciar a publicação de textos em língua portuguesa. Falarei de livros e artigos traduzidos e recentemente publicados.

Para fazer isso, não vejo como não recapitular a história da Sociologia da Educação. Ficaria muito difícil explicar o que vou chamar de a crise atual dos paradigmas e de explosão do objeto. Vou chamar assim apoiada em outros autores. Não criei essas expressões, estou recapitulando a discussão, colocada partir da segunda metade dos anos 70.

Não conseguiria fazer ou explicar isso, se não voltasse ao passado, então minha intenção é recapitular a história da disciplina para, aí sim, centrar-me no momento atual.

O estudo das desigualdades escolares entre os diferentes grupos sociais, passou a ter um lugar central na Sociologia da Educação, a partir dos anos 50/60, nisso os historiadores da Sociologia da Educação tem sido unânimes. Mas voltando um pouco para trás, rapidamente vou mencionar a periodização que um sociólogo da educação francês, chamado Mohamed Cherkaoui, de origem árabe, propõe, num livro recente, para a história da nossa disciplina. Segundo ele, a Sociologia da Educação teve basicamente duas fases: a primeira até a IIª

¹ Profª Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Drª em Ciências da Educação pela Universidade Paris V (França).

guerra mundial, ou seja, os seus primórdios, com Durkheim, que ninguém discorda ser o pai fundador da Sociologia da Educação. Essa primeira fase iria da fundação da disciplina até a IIª guerra mundial. Uma segunda fase iria do pós-guerra até hoje.

Na primeira fase, dois grandes nomes se destacam: o do pai fundador evidentemente, Durkheim, e o de Mannheim na Inglaterra, morto logo após o fim da IIª guerra.

Evidentemente poderíamos pensar em outros trabalhos, toda a leva de estudos norte-americanos por exemplo, mas vou me deter nesses dois nomes e nas características gerais desse trabalho.

As características dessa primeira fase da Sociologia da Educação são basicamente a ausência de investigação empírica: não há trabalho de campo aí. Trata-se de textos com um caráter quase que especulativo; é por isso que o Antônio Cândido, num texto de 1954, que está na coletânea do Luiz Pereira e de Maria Alice Foracchi, fala que esta é uma fase filosófico-sociológica, que fica na fronteira entre a Filosofia e a Sociologia; não temos dados empíricos nesses trabalhos. Temos muitas vezes características de ensaio, são especulações sobre o caráter social do processo educativo, aquela luta de Durkheim para romper com a visão idealista da educação, ou então sobre a socialização do ser imaturo, mas nenhum traço de estudo empírico, essa é a característica número um.

Segundo, é uma Sociologia macroscópica, ou seja, que se atém às grandes relações entre a educação e a sociedade, sem entrar naquilo que chamamos hoje de **caixa preta** do processo de ensino.

A terceira característica dessa fase é que a Sociologia se reduz praticamente a uma matéria de ensino, ainda não se constitui como um campo de pesquisa, como uma disciplina científica. Daí, o fato de que boa parte das obras desse período são manuais escolares, são livros didáticos, são compêndios, e nós temos no Brasil uma ilustração típica disso que é a nossa obra pioneira em Sociologia da Educação, absolutamente precoce em relação ao resto da América Latina, que é o livro de Fernando de Azevedo, Sociologia Educacional, de 1940, tipicamente um compêndio. No sumário do livro encontramos capítulos sobre os mais diversos assuntos. Hoje seria impensável um livro com este caráter. E uma última característica deste primeiro momento, é o fato de que os atores sociais dessa Sociologia (professores, alunos) são quase o que se poderia dizer, entidades abstratas, sem enraizamento social, não parecem portadores de uma classe social. Aqui, esses atores são como que entidades abstratas, e a forma privilegiada de relação social que esta Sociologia vê na escola é a relação de poder entre educador e educando. É por isso que, nessa Sociologia, a relação principal a ser vista no

processo educativo é a relação de geração, do conflito de gerações, ou seja as relações de poder se dariam pela autoridade do educador adulto, sobre o educando imaturo.

Vale dizer, grosso modo, se **pinçarmos** algumas coisas de Durkheim, que não há desigualdades sociais aqui nessa Sociologia.

Com relação à segunda fase, apontada pelo Cherkaoui, que se inaugura com a IIª guerra, a característica principal é o fato de ser o momento da institucionalização da Sociologia da Educação, enquanto disciplina científica. É o momento em que a Educação se constitui como campo de pesquisa, como um ramo da Sociologia. Essa segunda fase costuma ser subdividida, por sua vez, por alguns sociólogos da educação, que também se ocupam de reconstituir a história da disciplina. Vou citar uma periodização que me parece particularmente interessante, a qual dou minha adesão, que é a de dois sociólogos canadenses, chamados Pierre Dandurand e Emile Ollivier.

No artigo que tem o seguinte título: Os paradigmas perdidos, ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto os dois sociólogos subdividem a segunda fase de Sociologia da Educação, em três períodos: o primeiro período, que iria de 1945 a 65 e que seria o período da institucionalização da disciplina, onde a mesma ganha direitos de cidadania na comunidade científica internacional, constituindo-se num ramo do pensamento. O segundo período, de 1965 a 75, denominado **olhar radical**, é o momento em que a Sociologia da Educação pretende se tornar uma sociologia crítica. O terceiro período que é o atual, de 1975 até hoje, é classificado como **explosão do objeto e destruição dos paradigmas**.

Sobre o primeiro período, de 1945 a 65, para que se possa entender o que de importante aconteceu, é preciso relembrarmos as características básicas do contexto histórico, sem o que não entenderíamos o que ocorreu com a Sociologia da Educação. Imediatamente, a partir da guerra, os países ocidentais sim, porque o espaço geográfico do qual estou falando, é basicamente o espaço produtor da pesquisa, Europa e EUA - passam por uma explosão demográfica, conhecida por **baby-boom**. As famílias se recompõem, os homens voltam da guerra, o fim da guerra é acompanhado por um momento de entusiasmo muito grande e todos esses ingredientes dão o baby-boom, produtor de crianças, as crianças nascidas então nesta segunda metade dos anos 40. A repercussão disso nos sistemas educacionais vai ser direta, evidentemente. Primeira característica: a explosão demográfica; segunda característica deste contexto: a prosperidade econômica. Todos nós sabemos que à guerra seguiu-se um ciclo de prosperidade econômica, muito grande, que os economistas costumam chamar dos **trinta gloriosos anos**, que são os anos que vão de 1945 a 75, anos de enriquecimento das sociedades ocidentais; nos anos 70 começam as crises do petróleo, o endividamento dos

países do terceiro mundo, desemprego, etc. Foi desta prosperidade econômica que resultou a montagem dos grandes aparatos do Welfare State, da seguridade social destes países, juntamente com todos os esquemas de proteção social: saúde, educação etc. E com isso, portanto, estou falando em sociedades que se enriqueciam.

Terceira característica importante deste momento é a **explosão escolar**, a universalização do ensino de 2º Grau, o que era um fato novo para as sociedades ocidentais, que tinham já universalizado o seu ensino primário, nos fins do século XIX e início do século XX mas não o ensino secundário, que até a guerra era, ainda, um ensino das elites, destinado, àqueles que podiam deixar de trabalhar. A partir da IIª guerra esse dado vai absolutamente se modificar nos países do primeiro mundo, porque ocorre a universalização do ensino de 2º Grau, pelo menos no seu primeiro ciclo. Então, todos estes países estendem o seu período de escolaridade obrigatória previsto em lei, de 11-12 anos para 14, 15 ou 16 anos, conforme o país.

A última característica é a **guerra fria**, ou seja, o confronto entre dois grandes blocos, que lutavam pela supremacia militar. E lutar pela supremacia militar significa lutar pela supremacia tecnológica, o que supõe, evidentemente, recursos humanos.

Esse contexto todo, de um lado explosão demográfica, as crianças que tinham nascido em 1947, 48 e 49, chegaram aos anos 60, com 10, 11 ou 12 anos, batendo as portas, portanto, do ensino secundário. As sociedades se enriqueciam, montavam grandes máquinas de proteção social e estendiam o período escolar, inclusive como recurso na **batalha da produção**, outra expressão que vem sempre associada à **guerra fria**. E daí toda a **caça aos talentos**, como se dizia na época, a montagem de grandes sistemas educativos que pudessem sobrepujar o inimigo. No caso dos EUA e da Rússia isso fica bem claro se nos lembrarmos do evento do Sputnik em 1957, e o impacto que isso causou no sistema educacional norte-americano.

Esse contexto todo levou ao aparecimento de grandes máquinas em que se constituíram os sistemas educacionais. Com a universalização do ensino secundário, os grandes sistemas educacionais norte-americanos e europeus se transformaram em grandes máquinas, em grandes burocracias que o Estado tinha que administrar. Essas grandes máquinas que se formavam nesse momento, colocavam necessidades de ordem administrativa para o Estado gerir. Isto resultou, sobretudo nos países anglo-saxões - isso é muito claro na Inglaterra e EUA - no acionamento de uma tradição, que no caso da Inglaterra datava do século XIX, que se costuma chamar de **fabianismo** que é a tradição do Estado financiar a pesquisa, que por sua vez subsidia políticas públicas.

Na Inglaterra, portanto, passa-se a financiar abundantemente equipes de sociólogos, para que fizessem grandes pesquisas (surveys), grandes diagnósticos do sistema de ensino daquele momento. No caso da Inglaterra, na **London School**, um sociólogo chamado Glass fazia pesquisas sobre mobilidade social. É que cada vez mais vai se reconhecer que a escola é um elemento fundamental na mobilidade social, que quanto mais as sociedades se desenvolvem mais a escola passa a desempenhar um papel central na questão da mobilidade. Então não é a toa que foi à equipe do professor Glass, que o Estado encomendou pesquisas importantes sobre o funcionamento do sistemas de ensino. Jean Floud e A. H. Halsey, foram os dois sociólogos ingleses mais conhecidos que, a partir da equipe do professor Glass, começaram a fazer estudos estatísticos, e então a pesquisa empírica vai se desenvolver, abrangendo estudos congregando grandes populações, grandes amostras. Começou-se a fazer pesquisas estatísticas que tentavam relacionar, basicamente, a classes sociais, a origem social dos alunos, com as oportunidades educacionais. Oportunidades educacionais no sentido amplo, não só de acesso à escola, mas oportunidade de sucesso nela. Não falarei destes estudos, porque não é o meu tema, mas acho que somos devedores desse movimento. Não haveria paradigma da reprodução sem ele. Estudos empíricos sim, estudos quantitativos sim, grandes levantamentos que só podiam ser feitos porque financiados pelo Estado, mais foi através destes estudos que se chegou às grandes constatações relativas às desigualdades escolares entre as diferentes classes sociais, não só desigualdades de acesso, mas também desigualdades de permanência e de tipo de destino escolar. Foram estudos mais descritivos do que interpretativos, e por isso são criticados posteriormente. Mas de qualquer maneira não impede que esses sociólogos tenham tido necessidade de aventar algumas hipóteses para explicar essas desigualdades escolares com relação a origem social dos alunos. Nesse momento começou-se a falar em **educabilidade** (educability), termo que os anglo-saxões forjaram para explicar o potencial de educabilidade que o indivíduo tem segundo o meio do qual ele vem. Eles começaram a falar em famílias **educógenas**, isto é, famílias mais propensas a levar a criança a uma longevidade escolar maior. Tudo isso partiu desse primeiro momento.

A finalidade desses estudos era levar à democratização do ensino. A educação era vista como um meio de equalização social. Acreditavam que a educação poderia ser um fator de correção das desigualdades sociais. A finalidade dos estudos que faziam era de levar a democratização das oportunidades; tudo se passando como se a escola tivesse o poder de corrigir as desigualdades sociais, mas ela não estava funcionando como deveria. Desde que se conseguisse corrigir seu funcionamento a escola levaria à democratização social, essa era a crença. Uma crença, portanto, no poder da educação.

Esta corrente de pensamento - que hoje designamos por **Aritmética Política** - tem como representante principal um livro não traduzido no Brasil (infelizmente, porque já é um clássico), que se chama Education Economy and Society que é uma coletânea organizada por Halsey, Floud e Anderson, mas dentro desta coletânea tem inúmeros trabalhos, inclusive um texto de Parsons. No Brasil temos uma publicação que dá conta disso rapidamente, que é da Fernanda Sobral e que se chama Educação e Mudança Social, publicado pela Cortez em 1980. A autora revisita e faz um balanço dessa aritmética política inglesa.

A versão francesa disso vai ser um pouco diferente, ou seja, vai ser denominada **demografia escolar**, porque na França foram os demógrafos que deslancharam essa corrente de estudos empíricos.

Hoje caracterizamos essa fase como a fase do empirismo metodológico, que é o denominador comum de todos eles. Então o que acontecia na França? Na França o elemento desencadeador foi o INED - Instituto Nacional de Estudos Demográficos - que foi criado logo depois da guerra. Os primeiros sociólogos e demógrafos que se reuniram em torno do INED, decidiram começar suas pesquisas pela educação, pois o Estado tinha necessidade de conhecer essa grande máquina em que se transformara o sistema escolar para poder operá-la. Daí estudos do INED sobre a população escolar; e os demógrafos começam se fazendo duas grandes perguntas: quantos são eles? quem são eles? A partir dessas duas perguntas procuraram conhecer o enorme contingente populacional que congregava crianças e adolescentes, e fizeram durante alguns anos pesquisas que representam hoje ensinamentos de metodologia de pesquisa. Dentre essas pesquisas uma se celebrou: um estudo longitudinal que eles fizeram entre 1962 e 1972. Eles acompanharam durante 10 anos, uma amostra representativa da França inteira que congregava mais de 17 mil alunos. Acompanharam 17 mil crianças a partir da última série da escola primária, durante 10 anos, por considerarem que este era o período crucial onde se davam as grandes encruzilhadas, sobretudo a ida para o secundário (em seus vários ramos) ou, então, a entrada no mundo do trabalho. Eles queriam ver o que acontecia nessas encruzilhadas, e seguiam os alunos supostamente até a ida ou não para a universidade. Seguindo por 10 anos esses alunos, deveriam saber o que acontecia com cada um, e porque acontecia.

A cada fim de ano, a equipe entrava em contato com a escola em que a criança estava para saber tudo o que tinha acontecido com ela naquele ano: se ela tinha repetido, para onde tinha ido, etc. No caso das crianças que não estavam mais na mesma escola, entravam em contato com a família. O índice de perda na amostra foi muito pequeno. Com esses estudos os demógrafos e os sociólogos do INED, puderam estabelecer correlações estatísticas entre o lugar que a criança ocupava no aparelho escolar e todas as características pessoais e sociais

do aluno, como: idade, sexo, passado escolar, ocupação dos pais, tamanho da família, lugar na fátia - que é algo que hoje a sociologia retoma (lugar na fátia é o lugar que o indivíduo ocupa no conjunto dos seus irmãos, do primogênito ao caçula, e a influência disso na escolaridade), habitat (se a criança é do campo ou da cidade)

Se hoje os franceses conhecem tão bem o seu sistema escolar e seu modo de funcionamento, boa parte devem a esses estudos, porque foi a partir daí que o Ministério da Educação Francês começou a criar dispositivos de pesquisas que continuassem esses trabalhos.

O resultado dessas pesquisas, grosso modo, foi a constatação das desigualdades escolares segundo todas essas variáveis que citei, como: habitat, sexo, idade, etc. Para essa corrente de estudos, a obra mais importante (e mais uma vez não traduzida) é um livro chamado Population et Enseignement (População e Ensino); é uma coletânea desses trabalhos do INED.

Citei duas correntes de pesquisa que foram inclusive concomitantes no tempo, ambas acontecem em plena década de 50 e nos primeiros anos da década de 60. Tínhamos a aritmética política acontecendo na Inglaterra e a demografia escolar acontecendo na França. Poderia falar, também, do **Relatório Coleman** que foi a versão norte-americana disso, escolhi não falar por razões de tempo. Mas nos Estados Unidos o representante seria o Relatório Coleman de 1966, que é algo muito parecido em termos de descobertas de desigualdades, e foi uma grande pesquisa que o governo norte americano encomendou para uma equipe dirigida pelo sociólogo Coleman.

Tentando resumir, não há como não reconhecer um fato irrecusável que todas essas estatísticas demonstravam claramente, que eram as disparidades nas oportunidades educacionais. E essa temática passou então, a partir dos anos 50 a ocupar o espaço central da Sociologia da Educação, e nunca mais deixou esse espaço. As formas de tratá-la podem ter mudado, vamos ver que mudaram, mas o tema continua sendo o tema das desigualdades escolares entre os educandos.

Só lembraria aqui que, nesse momento o pensamento dominante na Sociologia, e aí falo na Sociologia em geral, era o pensamento funcionalista. O grupo da aritmética política, hoje freqüentemente é acusado de funcionalista, com toda a conotação pejorativa que o termo tem atualmente.

Esses estudos tiveram sim uma influência do pensamento funcionalista. Não vou tratar aqui do texto de Parsons de 1959. Não sei se vocês, nos programas de Sociologia da Educação,

incluem o Parsons no conteúdo eu incluo. Refiro-me ao artigo dele de 59, intitulado A classe como o sistema social em que faz um estudo das relações sociais na sala de aula, e que está traduzido numa coletânea chamada Sociologia da Juventude III, organizada por Sulamita Britto; que é um texto importante para se entender os anos 50.

Passo então para a segunda fase apontada por Dandurand e Ollivier que são os anos 1965/75. Então, fecháramos esta primeira fase com uma grande constatação: a temática das desigualdades escolares passava a ser o coração da Sociologia da Educação, embora numa perspectiva quantitativa, de estatística, mas com o objetivo da democratização da escola e da sociedade. De 1965 para 75, dá-se uma ruptura, tanto que os nossos dois autores inauguram aqui uma nova fase. O que muda, do antes para agora? Essa é a fase que eles vão chamar de **olhar radical**. Em quê que o contexto histórico mudava em relação àquele contexto histórico anterior? E o contexto teórico? (Porque se não entendermos o contexto teórico, não vamos entender as mudanças pelas quais a Sociologia da Educação passou aqui.)

Do ponto de vista do contexto histórico, acabavam-se aqui os **anos dourados**. O que temos no fim dos anos 60? Temos maio de 68 na França, ou seja, um abalo nas estruturas francesas através do importante movimento operário, sem falar no movimento estudantil, que foi o detonador do movimento, que começou pelos estudantes universitários que rejeitavam o elitismo da universidade, entre outras coisas. Temos as revoltas nos campi-universitários americanos dos quais Berkeley,⁸ em 1965, foi a mais importante, e todas as lutas desse momento: as revoltas contra a guerra do Vietnã, o movimento anti-racista e o movimento feminista. Todo esse **caldo** de cultura que aconteceu no mundo ocidental, no fim dos anos 60, caracteriza-se como um momento de efervecência política, de turbulências políticas de toda ordem, acontecendo sobretudo entre os jovens, e em vários países. Na Inglaterra, a contracultura aparecia de uma forma importante também nessa época. Outra característica deste contexto, que é absolutamente importante para a Sociologia da Educação, é o abalo do pensamento funcionalista como pensamento hegemônico na Sociologia, e a ascensão do pensamento marxista, que vai ser crucial. O marxismo se difundindo e, sobretudo, penetrando com força no mundo acadêmico. Daí a entrada em crise do mito da democratização do ensino, a que o pensamento marxista levou. Ou seja, aquela etapa anterior do entusiasmo com a educação, agora se revelava falaciosa, se revelava uma ilusão.

Nesse momento começaram a aparecer as percepções de que, se o aparelho escolar vinha se democratizando, esta restrita democratização do ensino não havia levado a uma democratização das estruturas sociais e sequer tinha levado a uma democratização da relação com o saber. Ou seja, a estrutura de classes, as hierarquias fundamentais na sociedade, as divisões entre os homens, essa não tinha se abalado em nada com a democratização

da escola. Isso tudo levou a um momento que hoje os sociólogos chamam de **momento de desilusão**. As palavras chave para se entender este contexto são: **desilusão e desencanto**.

Vale lembrar que o livro de cabeceira dos estudantes de maio de 68 é de Bourdieu, chamado Os Herdeiros, escrito em 1964.

O que Bourdieu escrevia em 1964 em Os Herdeiros? Ele mostrava que a universidade era **coisa de herdeiros**, não herdeiros materiais, mas culturais.

Mostrava, então - mediante uma pesquisa empírica nas Universidades de Paris e Lille -, que estes estudantes vinham de determinadas famílias e que, portanto, o ensino superior não tinha se democratizado, como se pretendia.

Bem, neste contexto, que é de um lado social e de outro teórico, vai nascer uma nova orientação teórica na Sociologia da Educação. Ela muda de rumo aqui, sem dúvida nenhuma, vai se contrapor ao enfoque dos anos 50. Que orientação teórica é essa? A idéia que aparece com força é a de que a escola só pode ser entendida e definida nas suas funções de perpetuação das hierarquias sociais, sejam elas hierarquias culturais, econômicas, hierarquias sociais de modo geral. A escola passa a ser entendida como mecanismo de conservação do status quo, portanto, como mecanismo de reprodução das estruturas sociais.

Ao mesmo tempo em que a escola reproduz desigualdades, camufla que faz isso, ou seja, ela é tanto mais eficiente ao fazer isso, quanto mais consegue camuflar que o faz sob a fachada de uma escola meritocrática.

Basicamente, esses estudos tentaram mostrar que a escola transforma o background, a origem social, em valor escolar. Nesse momento estamos em pleno desenvolvimento do **paradigma da reprodução**, é assim que ele nasce, com alguns livros capitais: A Reprodução, de 1970, de Bourdieu e Passeron, numa vertente culturalista da reprodução. Mas há um outro livro que é importante também, para o aparecimento da teoria da reprodução, que é: A Escola Capitalista na França, de Baudelot e Establet, de 1971, aqui já numa filiação claramente marxista. Poderia também citar o artigo de Althusser sobre a escola como Aparelho Ideológico de Estado, de 1970, anterior ao livro de Baudelot e Establet. Aliás, foi a partir da leitura de Althusser que ocorreu a seus ex-alunos Baudelot e Establet, escreverem esse livro.

Também não posso me demorar aqui nas teorias da reprodução. Destaco apenas que, no Brasil, essas teorias tiveram um impacto muito grande, passou-se a falar em Bourdieu e Passeron, em Baudelot e Establet, de maneira que esses nomes são hoje absolutamente conhecidos. Gostaria de chamar a atenção, para algo que é importante nessa sociologia da

reprodução dos anos 60/70, é que ela é uma sociologia macroscópica. Nisso não houve nenhum abalo: de Durkheim até aqui ela é macro, ou seja, ela só se atém às grandes relações macro-estruturais; é como se olhasse a escola sempre de fora, sem nunca ter-se entrado nela. Canal de mobilidade social ou não, instrumento de reprodução das hierarquias ou não, é sempre esta relação que é visada. E aqui acentuada, porque o pensamento da reprodução é impregnado de estruturalismo, e sabemos que para o estruturalismo a parte só se explica pelo todo, essa é uma premissa básica.

Agora, falarei da terceira fase, de 1975 até hoje, que Pierre Dandurand e Ollivier classificaram como crise dos paradigmas (o paradigma da reprodução vai entrar em crise) e explosão do objeto. Eles falam, ainda, em deslocamento do olhar sociológico, o que quer dizer que o olhar sociológico vai se deslocar das macro-estruturas, e vai se depositar nas micro-estruturas.

Como contexto desse momento, o que temos, basicamente, é a crise econômica, mas em matéria de contexto teórico - e é isso que me parece capital - temos a crise do marxismo, ou seja, o pensamento marxista, enquanto pensamento hegemônico na academia, entra em crise. O importante é o que vai acontecer daqui para a frente. Na segunda metade dos anos 70, o modelo macro sociológico começa a dar mostras de esgotamento, e a Sociologia da Educação parece entrar num impasse. Ela começa a se **esterilizar**, ou seja, toda aquela repetição de que crianças das classes populares são fadadas ao fracasso escolar, e que os bem favorecidos tendem ao sucesso, começou a se esgotar. Há até um autor que falou uma coisa interessante: "chegou um momento em que falar que a classe popular produz fracasso escolar, era a mesma coisa que falar que bananeira produz banana". E daí se ia mais para a frente; era a situação de impasse que a Sociologia vivia.

Tudo bem, já conhecemos os resultados, mas e os processos? Qual o processo que fabrica exclusão escolar? Qual é o processo que fabrica fracasso escolar? Como é que isso se dá no dia-a-dia? No dia-a-dia da professora na sala de aula, no recreio, no pátio, na relação com a diretora, na família?

A **alquimia** da coisa se perdia. Só sabíamos que "bananeira dava banana". Do processo não se conhecia nada porque a Sociologia da Educação até aqui tinha sido macro, e só macro, ou seja, ela se situava no nível macroscópico da análise.

Começou-se, então, a perceber que a dinâmica da coisa não era captada, não era estudada e, portanto, não podia ser completamente entendida. Começou, então, a aparecer a tentativa de se apreender a realidade **em se fazendo**. Não mais o resultado, como tinham feito Baudelot e Estabiet, com dados estatísticos, dizendo: os filhos dos operários repetem o curso primário,

depois vão ser operários; mas o processo, a dinâmica, a realidade cotidiana ficava na penumbra.

Então aquele modelo que respondia ao porque, começou a se preocupar em responder ao como, a pergunta deixou de ser **porque**, para passar a ser **como**, por ex.: a pergunta era: através de qual alquimia a renda familiar ou o grau de instrução dos pais condiciona a longevidade ou o desempenho escolar do filho? A questão passou a ser esta: através de qual alquimia renda familiar induz ao fracasso ou sucesso? Através de qual alquimia o capital cultural da família, medido pelo grau de instrução dos pais, produz fracasso ou sucesso? Ou seja, é o processo. Nesse momento começou-se a fazer críticas às teorias da reprodução, ao economicismo, ao mecanicismo, ao determinismo das teorias da reprodução. As críticas iam muito no sentido de mostrar que as teorias da reprodução tinham sido hiper-funcionalistas, e é uma coisa que procede. Elas viam a escola como um aparelho, e vejam como é interessante o uso da palavra **aparelho** por Althusser, a escola era vista como um sub-sistema que servia funcionalmente, adequada, sem problema nenhum, ao sistema maior, legitimando as desigualdades e mantendo as hierarquias. Hoje todos chamam a atenção para o uso da palavra **aparelho**. Quando falo que a escola é um aparelho ideológico do Estado, vejo-a como uma máquina que funciona inexoravelmente naquele sentido, funcional, adequada, independentemente dos atores e sujeitos. Aqui não tem ator social, não tem autonomia relativa das ações individuais, não tem nada. É uma máquina que opera funcionalmente. Bom, esse momento inaugurava, em contraposição a isso, uma nova concepção do funcionamento de sociedade. Ou seja, a partir de agora, o pensamento tende a ver um mundo social, não mais em termos de dominação, inculcação, legitimação, mas começa a entender o mundo social, e as relações, em termos de resultado de conflitos, de projetos, de debates entre os diferentes grupos sociais. Temos então, aquilo que Touraine chamou de o **retorno do ator**. Ele propõe que a Sociologia preste mais atenção às problemáticas centradas no sujeito, ou seja, a margem de autonomia de um indivíduo numa dada situação. Contrapondo-se àquela idéia do ser social como marionete: é uma marionete das forças sociais. A tentativa é de enxergar as situações sociais, onde os atores tem uma margem relativa de independência na ação. É claro que aqui a Sociologia vai sofrer a influência de escolas sociológicas mais antigas, em particular do interacionalismo simbólico, que não é uma novidade, que vinha já dos anos 20, da Escola de Chicago. Mas vai também começar a produzir novas correntes de pensamento como a Etnometodologia, que é bem mais recente; data dos anos 60, e possibilita enxergar o mundo social de uma forma diferente.

O que isso significa para a Sociologia da Educação? Significa que temos nessa última fase, digo última porque é a que estamos vivendo, uma revalorização da micro-sociologia, que representa uma descida à **caixa preta**. Este é o momento da passagem do macro para o

micro, ou melhor, não diria passagem porque parece que se teria abandonado o macro, e não é isso. Trata-se de uma tentativa de articulação macro e micro, de se conseguir um trânsito do macro para o micro, deixar o macro que tinha sido verdadeiramente a tradição da Sociologia para descer ao micro, pela primeira vez. Surgem, então, na Sociologia da Educação - classifiquei assim somente para ser didática - três dimensões: 1. novas abordagens de caráter etnográfico; 2. novas perspectivas de análises; 3. novos objetos de pesquisa, objetos que a Sociologia da Educação nunca tinha tomado para si.

Quero citar, as obras que correspondem a isso. Vou falar de obras que estão sendo publicadas no Brasil, em língua portuguesa, e, portanto, estão acessíveis.

Por novas abordagens de caráter etnográfico, entendo uma Sociologia da Educação que se situa ao nível de pequenas unidades de análise. A Sociologia da Educação deixa de se limitar à relação educação-mobilidade social, educação-futuro ocupacional. Ela vai partir para três novos níveis de análise: a escola e a comunidade local (que é a escola e o bairro), o estabelecimento escolar e a sala de aula. Assim, descemos a outros níveis de análise, não estamos mais limitados ao plano macro.

Para quem não sabe, a etnografia é um expediente de pesquisa que busca entender o comportamento das pessoas no seu ambiente natural. Ela supõe uma exposição maior do pesquisador à sua realidade. Grosso modo, a etnografia supõe a observação em loco do comportamento de pessoas no seu ambiente natural, e a observação da própria significação que os atores dão para aquilo que estão vivendo.

Que exemplos vou tomar da irrupção desse tipo de abordagem na Sociologia da Educação? Vou tomar três livros: 1. Primeiro: o livro de Paul Willis - Aprendendo a ser trabalhador, de 1976. Estou dando a data da publicação original e não no Brasil, porque estou argumentando que é nesse contexto do fim dos anos 70 que se dá a inflexão. Paul Willis é um sociólogo inglês, do grupo de Birmingham. Trata-se de uma descrição etnográfica de um grupo de doze rapazes adolescentes de classe operária, de uma escola secundária inglesa (do tipo **comprehensive**) masculina, de uma cidade industrial da Inglaterra.

O Paul Willis foi para essa região e lá passou meses em contato com essa população. Ele acompanhou esse grupo tanto na rotina escolar quanto fora dela. Ele ia à noite para os **pubs** onde os meninos se encontravam, foi às famílias; etc. E um estudo verdadeiramente etnográfico onde acompanhou de perto a vida desses meninos. Bom, o resultado principal a que chegou é que, diferentemente do que pretendiam as teorias da reprodução, os jovens da classe trabalhadora podem rejeitar conhecimento escolar e as ideologias dominantes, ou seja,

a ação escolar não atua somente no sentido de **inculcação** da ideologia dominante. Percebeu então que, na prática, os rapazes, se voltavam para o real, o que era a realidade para eles, para o mundo operário que conheciam através do pai, da família, e deles próprios, enquanto meninos que trabalhavam em tempo parcial. Eles rejeitavam aquele discurso da escola que dizia: “trabalha para você ter um emprego melhor do que o do seu pai, para você vencer na vida”.

Tudo isso contradizia a mensagem da escola, de que é preciso estudar para obter os postos mais qualificados do mercado de trabalho, etc. O Willis, então, mostra que, nesse caso, os valores da classe operária (por exemplo: o orgulho do trabalho manual, da força, da virilidade) são utilizados pelos meninos para resistir à ação da escola. Esse livro representou um dos primeiros textos daquilo que depois se chamou de **teorias da resistência**, porque exatamente mostrava que esse grupo de rapazes ao invés de se submeter às mensagens da escola, resistia, defendendo valores opostos aos da escola, como, por exemplo, a violência, o culto da força física, etc. O que importa aqui é que a conclusão principal a que chegou é que a escola, nesse caso, opera também como um local de produção de práticas culturais de oposição, e não somente de reprodução. Ou seja, existem práticas de oposição e resistência que são produzidas na escola; e com isso Willis se contrapunha, em boa parte, às teorias da reprodução, às teorias da correspondência, se pegarmos a vertente da reprodução do Bowles e Gintis.

2. Segundo livro: o do Peter McLaren - Rituais na Escola, de 1986. O livro do McLaren, que saiu no Brasil em 1992, é mais recente para nós. É um estudo etnográfico em uma escola católica de Toronto no Canadá. Católica mas com financiamento público, cuja clientela se compunha, na grande maioria (75%), de filhos de açorianos, porque lá há uma imigração açoriana importante. São portugueses açorianos que imigram para o Canadá para fazer trabalho manual, para constituir força de trabalho, e essa escola recruta nessas famílias. McLaren fez, então, um estudo etnográfico no qual tomou para observação as quatro turmas de 8ª série dessa escola, de modo que também tratou com adolescentes, como Paul Willis. Só que, diferentemente de Willis, o referencial teórico dele é outro. Recorre ao auxílio da antropologia, se apoia na noção de **ritual** que toma dos antropólogos, em particular de um antropólogo chamado Victor Turner, e tenta enxergar o que se passa naquela escola como uma representação teatral ritualizada. Embora sem perder de vista as determinações macro, sem perder de vista que aqueles meninos são portadores de uma classe social, são filhos de trabalhadores imigrantes, analfabetos em boa parte, etc, sem perder de vista nada disto, ele tenta entender as situações também como algo que é vivido num dado momento, como num teatro, em que os comportamentos dos atores dependem não só da classe social da qual provém, mas dependem, também do comportamento dos outros, quer dizer, uns reagem em

relação ao comportamento dos outros, ou seja, a situação, não está dada de uma vez por todas. Não se pode prognosticar o que ocorre exatamente em uma sala de aula, de uma vez por todas, só porque se conhece a classe social da professora e a classe social dos alunos. O que está acontecendo lá é, em certa medida, improvisado também, impossível de ser previsto, porque é alguma coisa que se dá em uma determinada situação. Ou seja, atribui-se aqui uma margem de autonomia maior ao ator.

Mc Laren vai estudar a sala de aula como um sistema ritual, dedica toda uma parte do livro à discussão da noção do ritual. Enfim, discute o conceito de ritual para depois aplicar à sala de aula. Como já disse, Mc Laren não se esgota no micro, ou seja, tudo que encontrou naquele escola, interpreta à luz de variáveis como a raça, a etnia dos meninos (e todas as discriminações que sofrem) o gênero (o fato de serem homens) e a classe social (o fato de serem filhos de trabalhadores manuais). Chega então, como resultado, à definição de quatro **estados**: o estado de **esquina de rua**, o estado de **estudante**, o estado de **santidade** e o estado de **casa**. De toda forma, ele mostra como essa educação obedece a dois grandes objetivos: formar o bom católico (toda aquela discussão que faz em torno da cultura da dor, que é própria do catolicismo) e formar o bom trabalhador. Mas aqui também não há correspondência - como em Willis - entre as necessidades do sistema social e o funcionamento da escola.

3. Terceiro livro: o de Regine Sirota - A Escola Primária no Cotidiano de 1988. Esse livro foi publicado no Brasil, em maio de 94. Regine Sirota é uma socióloga da educação francesa. A autora também estudou a sala de aula. Durante uma semana observou aulas diárias de francês (a língua pátria) em sete (7) turmas da penúltima série da escola primária de diferentes escolas da região parisiense. Pegou escolas situadas em vários bairros, e com isso garantiu alunos com diferentes origens sociais. Com cada uma dessas turmas, ficava uma semana assistindo a todas as aulas de francês. Isto implicou em estudar sete (7) professores e 175 alunos. O objetivo era descobrir como se constitui, no dia-a-dia escolar, uma diferenciação social entre as crianças. As crianças no primeiro dia de aula não entram na escola como o melhor ou o pior aluno. Há um processo contínuo de fabricação dessas diferenças no dia-a-dia, e era isso que ela queria entender. A hipótese inicial da qual partia é de que existe um modo de comportamento do aluno que é, ao mesmo tempo eficaz em matéria de aquisição de aprendizagem, mas também é objeto de status positivo na sala. É a isso que chamou de **ofício do aluno**. A autora mostra que há um ofício de bom aluno que é possível de ser aprendido pela criança, que consiste não somente em dar resposta certa, mas dá-la no momento certo e da maneira certa. Esse modo de comportamento do bom aluno é mais eficaz em matéria de aprendizagem, e confere ao aluno um status positivo não só face à professora, mas, também, para os próprios colegas. Esse modo de comportamento é feito de pequeninas coisas: a maneira de se expressar, a linguagem, o gesto postural, enfim todo esse conjunto que constitui

o **sentido do jogo**, de que fala Bourdieu. O Bourdieu insiste muito que o bom jogador é aquele que tem o sentido do jogo, e diz que a situação escolar não é diferente de nenhum outro campo, ou seja, é o sentido do jogo que faz o bom jogador. E o ofício, do bom aluno é isso, é captar o sentido do jogo, o que é esperado de alguém, de que forma e em que momento.

Regine Sirota percebeu, no decorrer da pesquisa, que essas estratégias que fazem de um aluno o bom aluno e que chamou de estratégias do bom aluno, não estão distribuídas aleatoriamente entre as classes sociais. Isto é, há uma variação entre as diferentes classes sociais, quanto à probabilidade de dominar bem o ofício de bom aluno. Procurou explicar porque, segundo a classe social, a probabilidade é maior ou menor. E aí sua análise não se esgota no micro, vai ao macro, vai fazer apelo, por exemplo, às diferentes formas de investimento escolar das famílias, mostrando que o grau e a forma de investimento escolar das famílias variam de classe social para classe social. Quem já conhece o livro sabe que há um capítulo para cada classe ou fração de classe. Há um capítulo em que analisa a relação dos alunos das classes populares na sala de aula com a professora. Há um outro em que estuda as duas frações das classes médias, os pequenos proprietários e os assalariados, e depois estuda as elites. A autora quer explicar isso através do investimento escolar diferencial, através da representação do aluno pelo professor, pois mostra, também, que varia de classe social para classe social. Mostra, ainda que há uma relação de simetria entre o professor (um assalariado de classe média) e o aluno de classe média, onde o contato é muito mais fácil, enquanto para os outros dois extremos da escala social, as classes populares de um lado e de outro as elites, esse contato na escola primária é bem mais difícil.

O livro tem a seguinte conclusão: na escola primária as classes médias são campeãs no ofício do bom aluno, dada toda essa simetria existente entre os professores e o seu público. Já isso nos outros graus do ensino vai variar. Sirota considerou, portanto, que as práticas pedagógicas observadas em sala de aula são práticas sociais, decorrentes da posição social do aluno, ao investimento escolar da família. Ela também, como os outros dois autores comentados, não limitou sua explicação ao nível da micro situação, mas partiu do aqui e agora, foi encontrar os fios da trama explicativa no macro. A meu ver, Sirota conseguiu fazer o trânsito do macro para o micro, o que não é fácil.

É através destes estudos que, pela primeira vez, a Sociologia da Educação penetra na **caixa preta**. Pela primeira vez, ela reconhece que aquilo que se passa no interior do estabelecimento, no interior da sala de aula, não é objeto só da pedagogia. Antes pensava-se que era a pedagogia que tinha que dar conta da avaliação, metodologia do ensino, etc., como se fossem objetos infra-sociológicos. Não se percebia que são práticas sociais. Classificava-se como **pedagógico**, porque não se tinha, ainda, condições de reconhecer o que são práticas sociais.

A partir do momento que a Sociologia da Educação reconhece isso, isso passa a constituir-se como objeto dela, legitimamente.

Falei no início, em novas perspectivas de análise. Se a Sociologia está fazendo um movimento de convergência com a Antropologia, e vimos que (quando se fala em etnografia é todo um instrumental do antropólogo que estamos utilizando) está caminhando, também, em outra direção: em direção à História. E aí vou dar como exemplo dessa nova perspectiva de análise, a integração da Sociologia da Educação com a História da Educação, e vou tomar como representante dessa perspectiva um livro, que saiu este mês pela Editora Artes Médicas, que é o livro do professor André Petitat que se intitula Produção da Escola, Produção da Sociedade e tem como sub-título Análise Sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. É um livro de 1982, é a tese de doutorado que esse professor defendeu na Universidade de Lausanne e que foi publicado originalmente por uma editora Suíça. Esse livro é uma ilustração dessa tendência na Sociologia da Educação de se abrir para a História. Tentando entender o enorme sucesso que as teorias da reprodução tinham feito no início dos anos 70, e um pouco cético quanto a seu alcance, o autor quis por a reprodução à prova da História. Ele quis ver se a História da escola, na longa duração, confirmava a teoria da reprodução. Para isso, fez um estudo histórico de determinados segmentos do sistema escolar, em dois espaços geográficos: no cantão de Genebra (do qual o autor é originário) e na França. E demonstrou, através da História, que as teorias da reprodução não se mantêm quando colocadas na longa duração. Por exemplo, ao estudar o aparecimento dos Colégios das Congregações nos séculos XVI e XVII, mostrou como estes colégios foram responsáveis pela coesão sócio-cultural da burguesia nascente. A tal ponto que afirma que esta burguesia não teria existido sem estas instituições. Mostra como os embriões da burguesia, que chama de **populograsso**, se utilizou das escolas para a aquisição de uma cultura humanística - que se dava basicamente via latim e grego - para se legitimar como classe. Mostra, também, que o grosso da clientela destes colégios não vinha da aristocracia, não. Era o **populograsso** (ele coloca aí os mercadores **Rentiers** etc.) que se instrumentalizaram dos Colégios para uma unificação sócio-cultural que os consolidou como classe social. Por isso vai intitular o livro de Produção da escola, produção da sociedade; ele enfatiza o termo **produção** e não **reprodução**. O autor pretende fazer uma crítica da teoria da reprodução via História. É interessante porque no primeiro capítulo do livro faz uma revisão dos clássicos da Sociologia da Educação e das principais escolas de pensamento, mostrando como até aqui, elas tinham sido refratárias à História. Para ele, a Sociologia da Educação não pode se fechar para a História, não considera possível uma separação entre Sociologia e História.

Já falei das novas abordagens etnográficas, da nova perspectiva de trabalho articulada com a História, e agora falarei dos novos objetos de estudo que a Sociologia passa a reconhecer como seus.

O primeiro desses novos objetos, que considero que é o que está vindo com mais força, é o conhecimento escolar, ou seja, os saberes que a escola ensina. Que cultura é essa? Que saberes são esses que a escola transmite? O representante máximo aqui é o livro de J. C. Forquin que se chama Escola e Cultura, e tem como sub-título As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Esse livro foi lançado na França em 1989, e no Brasil no ano de 1993. O autor é um sociólogo francês que trabalhou com o pensamento inglês, entre 1960 e 1985, a saber: A Sociologia do conhecimento e a **New Sociology of Education**. O autor vai tomar como objeto do livro o conhecimento escolar. Ora aqui o que é mais importante é o fato de juntar um adjetivo à palavra **conhecimento**; ele não fala em conhecimento **tout court**, fala em **conhecimento escolar**, pois, para ele, o conhecimento escolar se distingue do conhecimento **tout court**. Isto significa que, por exemplo, a Geografia que a escola ensina não tem uma relação de isomorfia (isto é, não é idêntica) com a geografia produzida pelo cientista, a História idem, as Ciências Naturais idem. Ou seja, há um conhecimento que é escolar porque quando o conhecimento penetra na instituição escolar, sofre um processo - na passagem - de transformação. Essa tese é inovadora, acho que é um filão que a gente tem de explorar.

Forquin diz que o conhecimento escolar não é idêntico ao seu **conhecimento-mãe**, porque a escola opera com esse conhecimento, primeiro uma seleção, ou seja, seleciona partes de todo aquele **conhecimento-mãe**, disponível num dado momento histórico. A escola tem que fazer recortes por razões de tempo (exemplo: tem uma aula de História de 40 minutos, duas vezes por semana), então, seleciona e organiza. Os conhecidos **pré-requisitos**, o que são? É que o aluno não pode aprender isso, se ele não aprendeu aquilo antes. Então organizo, sob a forma de exercícios; é como se fatiasse o conhecimento para torná-lo assimilável e poder ser avaliado, etc. No decorrer desse processo há uma modificação da natureza do conhecimento. Então a escola seleciona, organiza, estratifica o conhecimento. Estratificar quer dizer que ela torna alguns conhecimentos mais importantes que outros. Como? Alocando uma carga horária maior para uns do que para outros; dando peso maior nos exames para uns do que para outros etc. Quem não conhece situação de inferioridade da qual padecem certas disciplinas em nossos currículos (por exemplo a Educação Física)? Então a escola estratifica, compartimenta o saber. A razão de todas essas operações é o que Forquin chama de **imperativos didáticos**, isto é, a necessidade de submeter o saber a imperativos didáticos, porque tem que ser ensinado e tem que ser aprendido. É nessa passagem, então, que as transformações ocorrem.

Além disso, o autor estuda o conhecimento escolar sob um outro ângulo, que é a questão do relativismo X universalismo. Explicando melhor: as teorias da reprodução trataram o conhecimento escolar, a meu ver, muito mal. Refiro-me, em linhas gerais, àquela idéia do início

dos anos 70, de que o conhecimento escolar era o conhecimento **burguês**. Será que o conhecimento que a escola veicula é mesmo um conhecimento particular a uma classe? É o conhecimento da burguesia? E será que há um outro tipo de conhecimento que não é da burguesia, mas sim das classes populares? Toda esta polêmica relativismo X universalismo, é tratada por Forquin neste livro que tem o mérito de começar a questionar o tal **caráter burguês** da cultura escolar.

Em síntese, este tipo de estudo estabelece toda uma área na Sociologia, que poderíamos chamar de "sociologia do currículo". Ou seja, consolida um sub-campo na Sociologia da Educação que vai passar a se ocupar do saber escolar, submetendo-o a uma análise sociológica: que saber é esse? quem o produz? quem o veicula? como? etc.

Um segundo tipo de objeto novo na Sociologia da Educação, é o que chamei de **trajetórias escolares e estratégias familiares**. É um tema absolutamente emergente na Sociologia da Educação, e que está vindo com força. Ele constitui a minha linha de pesquisa atual.

Esse sub-campo da Sociologia da Educação quer estudar as trajetórias escolares dos indivíduos. O que é isso? É a tentativa de reconstituir histórias da vida escolar, biografias escolares, saber como que se deu este itinerário. A idéia é fazer isso para detectar as diferenças entre as classes sociais, evidentemente. Quem faz o quê? Com que idade? Quando? Como? Para que segmento do sistema vai? Por que vai? Em que condições vai? Etc. Mas falei em **trajetórias escolares** e em **estratégias familiares**. É que não se concebe uma coisa sem a outra. Porque ao se reconstituir as trajetórias escolares, essas trajetórias vêm permeadas pelas estratégias que as famílias põem em prática.

O estudo das estratégias familiares despontou na Sociologia da Educação, porque a Sociologia se via com o seguinte problema: o fator **classe social** não explica tudo. A explicação do desempenho escolar só pelo pertencimento de classe, não resolve tudo. Porque posso ter no interior de uma mesma classe social, situações opostas, às vezes. Sabemos que há casos de sucesso escolar nas classes populares, por exemplo: Como é que se explica isso? Se a classe social é um fator explicativo importante, ela não é mais suficiente. Eu preciso trabalhar, por exemplo, ao nível das frações de classe. Tenho que descer ao plano das frações de classe, tenho que descer ao plano das histórias de vida das famílias. O livro da Sirota demonstrou isso. Quando, por exemplo, se quer entender porque indivíduos das classes populares chegam à universidade, aos campos mais prestigiosos, ou à pós-graduação, percebe-se que há alguns elementos que escapam à classe social. Percebe-se que há alguns elementos nestas famílias que as distinguem no restante da classe, e um deles, por exemplo, é o **militantismo** (ele pode ser partidário, religioso, ou outras formas de militância). Outro

elemento é o **auto-didatismo**. Enfim, existem, portanto outros elementos explicativos a que não chegaria se me limitasse ao plano da posição social do indivíduo. Vocês percebem porque um tal objeto emerge? Exatamente pelo esgotamento do modelo macro. E isso no plano das classes médias, idem, e no plano das elites, idem. Ou seja, preciso entender estas trajetórias não só em referência à posição social, mas em referência à história particular da família, história de migração, deslocamento da família do campo para a cidade, enfim, tudo isso precisa ser levado em conta. Esse tema, então, o estudo das trajetórias e das estratégias escolares é um tema que se caracteriza por querer fazer análises concretas de situações concretas.

Esses estudos de trajetórias e estratégias, infelizmente não posso citar nenhum estudo traduzido, a não ser o livro da Sirota, onde podemos ter um belíssimo exemplo de estudo de estratégias. Todos os outros textos que teria para citar são em francês. Em particular um que me parece um texto típico dessa corrente, que é um livro que se chama: Um em quinhentos, e que tem como sub-título: O sucesso escolar em meio popular. Uma característica dessa Sociologia é o fato de estudar o excepcional, e não mais a norma. Ela quer compreender, por exemplo, o fracasso escolar em meios favorecidos e o sucesso em meios desfavorecidos. Epistemologicamente isso é importante porque ao estudar o sucesso daqueles poucos, posso ter pistas para compreender melhor o fracasso dos outros.

O autor que escreveu este último livro citado chama-se J. P. Laurens. O livro é a tese de doutorado dele. Ele estudou 167 casos de filhos de operários que chegaram à faculdade de engenharia, isso em sua região que é Toulouse, no Sul da França. Ele reconstituiu as trajetórias escolares desses 167 indivíduos para conhecer os fatores responsáveis por este inesperado sucesso.

Há um outro estudo de um outro sociólogo francês chamado Terrail que também estudou filhos de operários que chegaram à universidade, só que a metodologia empregada foi bem diferente.

Enfim, todo este grupo de estudos vem trabalhando nesta linha, não só privilegiando as classes populares, mas também interessando-se em estudar a relação família-escola em outros meios sociais, por exemplo, nas classes médias (que é a minha atual pesquisa), ou mesmo nas elites, nas suas diversas frações. Sobre estas questões publiquei na revista Teoria e Educação, em 1991, um artigo que se chama: Trajetoórias escolares, estratégias culturais e classes sociais - notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Neste momento, estava tomando conhecimento dessa literatura sobre trajetórias e estratégias. A leitura do artigo   aconselhável porque nele vou tratando de estudo por estudo. O artigo é dividido em três

grandes blocos: as classes populares e a escola, as classes médias e a escola, e as elites e a escola.

Para finalizar, vou dar uma boa notícia: um livro importante neste terreno deverá ser publicado, em breve, no Brasil. É um livro de um sociólogo francês, chamado Jean Manoel de Queiroz, que estudou a relação escola-família em camadas populares urbanas. Ele pegou um conjunto habitacional do norte da França, e fez o estudo. O livro intitula-se: A desorientação escolar - a relação das famílias populares urbanas com a escola. Esse livro deverá estar pronto em 1995 (o autor já nos deu autorização para publicação).

Eu finalizaria dizendo que a conclusão mais importante a ser tirada de tudo isso é que a sociologia da Educação está, cada vez mais, trabalhando em conexão com a Antropologia, com a História, com a Sociologia da Cultura e da Família; acho que só temos a ganhar com isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTHUSSER L. *Ideologie et appareils ideologiques d' État. Positions*, Paris: Ed. Sociales, 1976.

AZEVEDO F. *Sociologia Educacional*, São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1940.

BAUDELLOT C. e ESTABLET R. *L' Ecole Capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971.

BOURDIEU P. e PASSERON J. C.. *A Reprodução*, Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1975.

_____. *Les Heritiés*, Paris: Minuit, 1964.

BOWLES S. y GINTIS H. *La instrucción escolar en la America capitalista*, Madrid: Siglo Vinteuno, 1981.

CÂNDIDO A. Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA L. e FORACCHI M. (orgs), *Educação e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1973.

CHERKAOUI , M. *Sociologie de l' Éducation*. Paris: PUF, 1986.