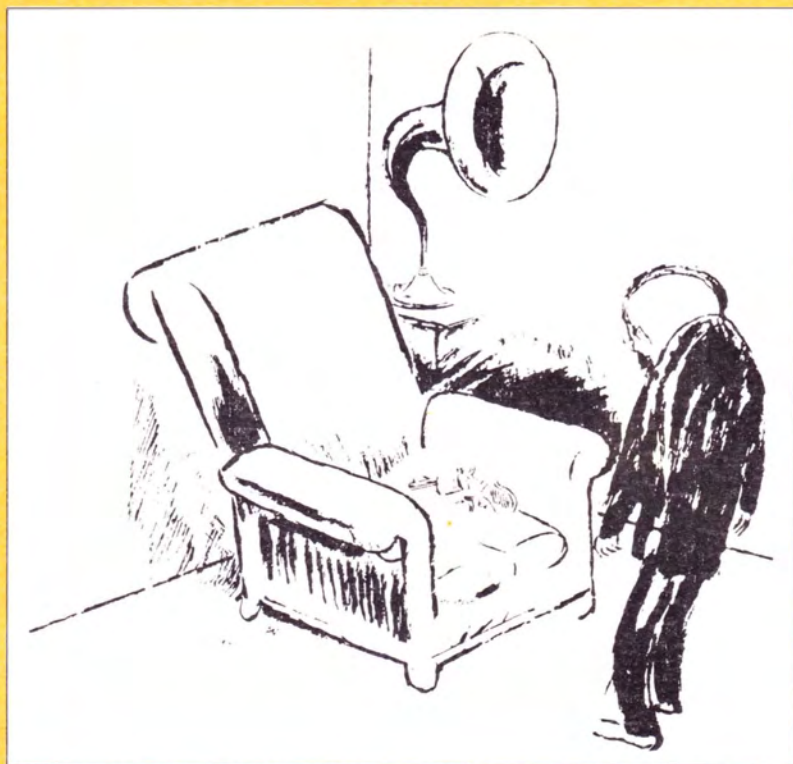


educação & realidade



Sociologia da Educação
AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sumário

Desenvolvimento da Sociologia da Educação: Estados Unidos e Inglaterra Arabela Campos Oliven	3
Educação e Cultura na Sociedade Colonial Lindamir C. Chlarel	15
O papel da educação na construção de uma sociedade democrática: Durmeval Trigueiro Mendes Eunice S. Trein e Nelse Delulz	27
Estado e a política da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná Flávia Obino Corrêa Werle	35
A caminho de uma pesquisa-ação crítica Marisa C. Vorraber Costa	47
Avaliação e Construção do Conhecimento Jussara Maria Lerch Hoffmann	53
Mestrado em Educação e Escola Básica: um Encontro Necessário Célia Frazão Soares Linhares, Shellah Rubino de Oliveira Kellner, Terezinha de Jesus Gomes Lankenau e Ballina Bello Lima	59
Educação Formal e Marginalidade Social: Meninas de Rua Cecília Ughetto	69
(Re)construindo conhecimentos químicos Attico Inácio Chassot	79
A representação topológica e o problema do egocentrismo Luiz Fernando Nunes Sá	85

educação realidade

V.16 nº 2, jul/dez. 1991

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa

Coselho Editorial: Balduino Antonio Andreola (presidente), Alceu Ferrari, Aldanei Areias, Fernando Becker, Maria Estela Dal Pai Franco, Mériom Campos Bordas, Norma Regina Marzola, Rosa M^a Hessel Silveira, Rovílio Costa, Rute Vivian Ângelo Baquero.

Secretária: Jacy Busato

Composição: Central de Produções da Faculdade de Educação

Digitação: Nilo Salvagni (fone: 36 1166/36 3534)

Editoração Eletrônica: Aldo Luiz Jung

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
CEP 90049 - Porto Alegre - RS
Fone (0512) 28 1633, ramal 3268
Brasil

Assinatura para 1991

até março 1992: Cr\$ 4.000,00
nº avulso: Cr\$ 2.500,00

No exterior, via aérea:

assinatura 1991: US\$ 20,00
nº avulso: US\$ 12,00

ISSN 0100-3143

Desenvolvimento da Sociologia da Educação: Estados Unidos e Inglaterra

ARABELA CAMPOS OLIVEN

Neste artigo pretendo abordar o desenvolvimento da Sociologia da Educação norte-americana e inglesa. Ao analisar a contribuição de dois países neste campo de estudos, ressaltarei fatores sociais que influenciaram as questões teóricas e os tipos de respostas que lhes foram dadas em diferentes períodos.

A fim de atingir este objetivo, discutirei a relação entre sociedade e educação nos Estados Unidos e na Inglaterra.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NOS DOIS PAÍSES

O sistema educacional inglês é bastante diferente do norte-americano, principalmente na sua estrutura, que reflete uma filosofia fortemente elitista.

Berço da Revolução Industrial e "Império onde o sol jamais se punha", a Inglaterra até o início do século XX teve na **Public School** (que ao contrário do que o nome indica, é privada) um instrumento de ressocialização dos filhos da alta burguesia aos valores da aristocracia. Esse tipo de escola tinha a função de "casar a velha ordem social inglesa com a nova"¹. Embora destinada aos filhos da burguesia, a **Public School**, geralmente sob a forma de internato, concedia um certo número de bolsas para alunos carentes.

Após a II Guerra Mundial, desenvolve-se na Inglaterra o **Welfare State** (que oferece uma série de benefícios sociais em áreas como saúde, habitação etc.) e, a partir da Lei Educacional de 1944, o sistema público de educação passa a oferecer, através da **Grammar School**, um tipo de ensino acadêmico, de nível médio, gratuito para um grupo seletivo de alunos.

O sistema público inglês, ao oferecer uma educação acadêmica aos mais bem dotados

filhos da classe trabalhadora, o faz dentro de um sistema tripartido de ensino onde, aos 11 anos de idade, com base numa bateria de testes, os alunos são alocados em diferentes escolas: a **Grammar School**, a **Technical School** e a **Modern School**. Essas escolas têm orientações diferenciadas e oferecem oportunidades educacionais de certa forma hierarquizadas. A **Grammar School**, a mais seletiva, com seu currículo acadêmico prepara os alunos para a universidade e cargos governamentais, enquanto a **Modern School**, destina-se às massas, isto é, àqueles alunos que aos 11 anos fracassaram no processo de seleção (conhecido como o **eleven plus**), preparando-os para aceitarem as imposições do mercado de trabalho. Neste sistema tripartido a escola técnica – **Technical School** – tem servido como uma escola tampão, que ameniza as fronteiras entre a escola de elite e a de massas. Assim, no começo da escolaridade secundária, o sistema educacional inglês ao separar os "mais capazes" dos "menos capazes" oferecia aos selecionados uma educação de primeira qualidade, com os melhores recursos materiais e humanos².

Nos Estados Unidos, ao contrário, a **High School** reúne todos os alunos numa mesma escola pública secundária, processa-os ao longo de vários anos, peneirando aqueles que irão continuar seus estudos.

Quanto ao nível superior, o sistema norte-americano oferece uma cobertura significativamente mais ampla do que o inglês, sendo, no entanto, bastante heterogêneo, com as suas pequenas faculdades confessionais, interiores, voltadas apenas ao ensino, e as grandes multiversidades, que reúnem milhares de alunos nos seus **campi** e desenvolvem pesquisa de ponta.

O sistema inglês de educação superior é bem mais seletivo, com suas tradicionais universidades, que oferecem uma formação acadêmica de alto nível, e as politécnicas, mais voltadas às necessidades da indústria.

Uma descrição figurativa dos dois sistemas de ensino representaria a realidade educacional norte-americana como sendo uma corrida de resistência. A prova de São Silvestre seria uma boa comparação. Ela oferece a imagem da competição aberta; independente de origem social, idade, gênero, nacionalidade, e, até certo ponto, preparo físico; todos são iguais, pelo menos na partida. Realizada em 31 de dezembro, oferece aos competidores a oportunidade de se despedirem anonimamente do Ano Velho e entrarem no Ano Novo com a esperança de que esse lhes traga a glória almejada. Já o sistema educacional inglês lembra mais uma corrida de 100 metros rasos, onde poucos competem e aqueles que o fazem representam um grupo homogêneo, quanto ao treinamento recebido. Tendo passado por uma seleção anterior, são todos atletas de elite. O próprio local onde se realizam as corridas também representa diferenças significativas. O trajeto que percorrem aqueles que disputam a São Silvestre faz parte do traçado das ruas da grande cidade, do mesmo modo como os alunos da **High School** os competidores da São Silvestre estão mais próximos do povo, por seu turno a **Grammar School**, como a corrida de velocidade, apresenta uma distância maior com a comunidade, estando, relativamente, mais livre de ingerências externas.

Como é sabido, até a Primeira Guerra Mundial a hegemonia do sistema capitalista era da Inglaterra, apoiada, em grande parte, na exploração de suas colônias. Após a Segunda Guerra Mundial, a liderança do bloco capitalista passa para os Estados Unidos, que têm no seu mercado interno um grande fator de desenvolvimento. Dessa forma, as elites norte-americanas e inglesas cumprem funções distintas, o que se reflete nos objetivos dos seus sistemas educacionais. O conservadorismo do sistema tripartido de ensino secundário na Inglaterra, com a dramatização das técnicas de seleção aos 11 anos e a pureza da elite no seu processo de escolarização, enaltece valores da classe dominante e pode ser visto como refletindo a luta para manter o **status quo**³. Os **civil servants** enviados às colônias na África e Ásia, durante o Império, tinham que se sentir muito puros na sua formação acadêmica e conscien-

tes da sua superioridade, face ao perigo da "contaminação" com os valores dos nativos. A socialização escolar oferecida aos ingleses na **Grammar School** de orientação acadêmica e na universidade constituía um mergulho profundo nos valores do passado, formava o **gentleman**. Já nos Estados Unidos a socialização tendia a ser, comparativamente, mais aberta a influências dos próprios **peer groups** (no caso, os grupos da mesma idade, em geral adolescentes) e incentivava a formação de novos valores, visando a manutenção do presente e a construção do futuro.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

O paradigma funcionalista de inspiração liberal progressista foi o marco teórico que orientou a Sociologia da Educação norte-americana até há bem pouco tempo. Ele se apoiava no princípio da igualdade, combatendo os entraves educacionais decorrentes de privilégios herdados para que a sociedade pudesse recompensar os indivíduos de acordo com seus talentos e o mérito; acreditava na eficiência, apoiando formas burocráticas de organização social; tinha fé na ciência, como um conhecimento que pudesse apontar os caminhos para a reforma social de maneira pacífica⁴.

A igualdade era concebida no seu aspecto político, em termos de cidadania, isto é, igualdade diante da lei. A existência de desigualdades econômicas era um princípio aceito, desde que essas fossem baseadas nas qualidades individuais e não nos privilégios de berço.

Fazer aceitar as desigualdades econômicas como resultantes de habilidades individuais adquiridas era percebido, inclusive, como função da escola. Conforme deixa claro Parsons "... é essencial que a professora não seja uma mãe para os seus alunos, mas que insista em normas universalistas e nas recompensas diferenciais com base no desempenho"⁵.

Traduzindo igualdade em termos de meritocracia, considerando a burocracia sinônimo de eficiência e o conhecimento científico como algo poderoso e politicamente neutro, essa postura teórica expressava uma crença extraordinária na educação como um instrumento para assegurar a ordem social em termos de obtenção de consenso, bem como propiciar o desenvolvimento traduzido em progresso técnico e crescimento econômico.

Grande parte dos trabalhos de pesquisa na

área de Sociologia da Educação centrava-se na problemática da educação e igualdade social, análise da organização escolar e estudo do rendimento acadêmico. A educação era percebida como "meio de desenvolver talentos selecionando os mais capazes para tomar decisões visando o bem comum". Muitos dos sociólogos da educação norte-americanos não questionavam esse pressuposto básico, ao contrário, tentavam quantificá-lo e validá-lo em nome da ciência. Eles viam a solução dos problemas sociais na adaptação do indivíduo ao meio⁶.

Essa ênfase no processo de adaptação se explica, em grande parte, por características da sociedade norte-americana, formada por imigrantes das mais diversas origens, que trouxeram consigo uma variedade de costumes. Isso fez com que os Estados Unidos se tornassem uma nação eminentemente pluricultural.

Diante do mosaico de etnias, com suas diferentes crenças e línguas de origem, que constituía a realidade norte-americana do início deste século, o Estado lançou mão da escola pública, como instrumento para "americanizar o americano". Ela funcionava como um *melting pot*, isto é, o local onde se procurava fundir as grandes diferenças de origem. Por isso, o americanizar-se significava, em grande parte, desenraizar-se.

O americano de elite, aquele da décima geração, podia na sua escola privada, voltar-se para o passado, para a sua herança européia e greco-latina a fim de assegurar e legitimar a sua posição de mando. Já o filho de imigrantes frequentador da escola pública, por não receber dessa o legado cultural de seus ancestrais, tinha que contar apenas com suas próprias aptidões e manter aceso o sonho de "fazer a América". Assim, os alunos das escolas públicas urbanas "porque não podiam mirar seu passado, não tinham qualquer perspectiva a não ser aquela urgência terrível de seguir em frente, ou melhor, distanciar-se, sabendo apenas que aquilo que era uma vez seu por direito de berço é ruim e não americano, e o que NÃO era seu, o novo, devia ser americano e, portanto, bom"⁷.

Não é por acaso que floresceu nos Estados Unidos a teoria funcionalista, que enfatiza o consenso como forma de manter a estabilidade e a harmonia social. Os estudos de assimilação e aculturação tão ligados à tradição sociológica norte-americana, bem refletem o significado desses processos na consolidação do estado

nacional.

É importante salientar que o ideal do desenvolvimento social através da coesão, foi sendo substituído por um modelo liberal de sociedade de caráter mais economicista e técnico. O divisor d'águas que marca dramaticamente essa mudança de rumo no campo da Sociologia da Educação foi o lançamento, em 1957, do *sputnik*. Em pleno período de guerra fria, a supremacia soviética, ao lançar o primeiro foguete espacial, serviu para justificar as reivindicações de lideranças, principalmente da área militar, para uma ênfase técnica na educação.

O treinamento, em vez do desenvolvimento do indivíduo, passou a ser o novo objetivo educacional. As escolas foram levadas a mudar o conteúdo curricular, as práticas pedagógicas e até o processo de avaliação, já que o novo ideal enfatizava mais a seletividade do que a igualdade. Ao sistema de ensino, principalmente nos níveis mais altos de escolaridade, competia criar o tipo de elite, educada cientificamente, necessária à sobrevivência nacional em termos de competição industrial e militar.

Parece que a escola já havia cumprido a sua missão interna de homogeneizar a sociedade americana. Passava agora a cumprir uma missão externa, vale dizer, contribuir para a competição armamentista, através da qualificação de recursos humanos que melhor atendessem às necessidades do complexo industrial militar.

Essa reorientação do sistema educacional ganha uma fundamentação teórica mais elaborada com a teoria do capital humano desenvolvida por Theodore Schultz⁸. Para esse autor, a recuperação econômica dos países que sofreram grande destruição durante a Segunda Guerra Mundial deveu-se, em grande parte, a seus recursos em termos de pessoal qualificado.

A tese de que o progresso econômico dos países desenvolvidos era fruto do montante e das qualidades dos seus recursos humanos foi logo aceita e encampada por organismos internacionais. Nessa perspectiva, as nações do Terceiro Mundo eram pobres, não devido à estrutura das relações econômicas mundiais, mas por causa de características internas, principalmente as suas carências em termos de capital humano. "A atenção era desta forma desviada das variáveis estruturais, para os indivíduos"⁹. Assim, muitos países do Terceiro Mundo, grande parte dos quais com financiamentos externos, procuraram expandir seus

sistemas de educação, tendo como modelo os sistemas dos países desenvolvidos.

A aplicação da teoria na prática não surtiu o efeito almejado. O livro de Philip Foster, **Educatlon In Ghana**¹⁰, cujo título, se traduzido para o português, teria um significado mais sugestivo do que o original em inglês, mostra bem a falácia da teoria do capital humano. Essa teoria tem um forte apelo ideológico pró-capitalista na medida em que insiste em que "o trabalhador é um **possuidor de capital** (incorporado nas suas habilidade e conhecimentos) e que ele tem **capacidade de investlr** (em si mesmo). Assim, em uma só cajadada conceitual, o **assalariado**, que não possui propriedade e não controla o processo nem o produto do seu trabalho, é transformado em **capitallsta**"¹¹.

A disseminação da idéia de que não apenas "time is money" mas que diploma é capital, faz com que a população supervalorize a importância econômica da escolaridade. Assim, o sistema educacional norte-americano se expande, principalmente nos níveis secundário e superior. Os Estados Unidos é, atualmente, o país que possui a maior cobertura universitária do mundo em termos de percentuais de alunos matriculados no terceiro grau em relação à faixa etária correspondente.

Com a expansão das matrículas, acentua-se a segmentação do sistema universitário com os **Communtly Colleges** de um lado e as tradicionais universidades de outro; criam-se, também, novos mecanismos de seletividade internos ao sistema educacional.

Numa postura favorável à seletividade interna ao sistema, Clark afirma: "Democracia incentiva as aspirações e a expansão de matrículas permite ao estudante alimentar esperanças (...). A faculdade oferece a oportunidade para tentar, mas a habilidade do próprio estudante e os registros cumulativos do seu desempenho finalmente fornecem argumentos para que ele seja peneirado". De acordo com o referido autor, se a seletividade não se dá na entrada do sistema escolar ela deve ocorrer dentro do sistema, ou seja, "entre as portas de entrada e saída, nas salas-de-aula, nos gabinetes de aconselhamento"¹². Ele denomina esse processo como sendo de **coolng out**, ou seja, de esfriamento das expectativas dos estudantes, que se dá de maneira mais explícita no nível universitário¹³.

Apesar da crença generalizada na igualdade de oportunidades, a esperança liberal progressista de uma competição justa e acima dos

preconceitos, jamais se concretizou na sociedade norte-americana. A escola parece ter sido mais eficaz em diminuir as distâncias culturais de origem familiar do que em eliminar as desigualdades sociais herdadas, tanto em termos de capital cultural, como em termos de distribuição de renda.

Dois estudos importantes constatarem empiricamente as limitações do sistema educacional norte-americano em combater as desigualdades sociais. O Relatório Coleman¹⁴, realizado para atender a uma solicitação do Congresso e da Presidência da República após a Lei dos Direitos Civis de 1964 comparou as condições materiais de cerca de 4.000 escolas representativas do país. Seus resultados surpreenderam ao mostrar um sistema educacional público relativamente homogêneo, quanto aos recursos materiais disponíveis. O enfoque do relatório, mais político do que acadêmico, não apresenta dados de pesquisa sobre o que se passava internamente nas escolas. Em estudo posterior, Coleman reelabora o conceito de oportunidades educacionais, e distingue a noção relativamente passiva de igualdade de oportunidades de uma mais ativa, em termos de igualdade de resultados¹⁵.

O livro **Inequality** de Jenks também chama a atenção quanto ao fato de que o sistema escolar em si pouco ajudaria para criar uma distribuição de rendas e oportunidades mais igualitárias na sociedade norte-americana¹⁶.

O fracasso das políticas educacionais de orientação liberal incentivou pesquisas que procuravam encontrar em diferenças genéticas, medidas através do QI (quociente intelectual) as razões das desigualdades educacionais e sociais. Dentro dessa mesma postura de justificar as desigualdades, outros autores apontavam o processo de socialização de diversos grupos sociais como causa das desigualdades, penalizando os pobres pelo seu fraco desempenho acadêmico, devido ao fato de seus valores não coadunarem com aqueles esperados pela escola.

Por outro lado, outras pesquisas trazem à tona a questão da discriminação racial nos Estados Unidos, mostrando a fraca relação entre o nível de escolaridade e o sucesso econômico entre os negros¹⁷.

Durante toda a década de 60 cresciam as críticas ao paradigma funcionalista na medida em que esse, na sua ênfase economicista, assumia uma versão mais conservadora. No final da década, minorias politicamente organi-

zadas passaram a questionar não apenas o ideal da igualdade de oportunidades educacionais, mas, também, de forma mais abrangente, a própria sociedade da qual este ideal era parte integrante.

A população negra atacava o modelo da meritocracia, baseado na igualdade de oportunidades individuais, como tendo um caráter falso e racista, que ajudava a manter e legitimar as desigualdades estruturais existentes. O seu discurso mudara: até o início dos anos 60 era predominantemente o da inclusão nas instituições vigentes e o da não discriminação, em outras palavras o discurso liberal da igualdade de oportunidades individuais. Mais tarde, em parte sob a influência da obra de Franz Fanon¹⁸, a solidariedade grupal e a luta social assumem significado como estratégia de se alcançar uma sociedade mais justa¹⁹.

Também as mulheres, que tradicionalmente eram consideradas como tendo o status reflexo do pai ou do marido, passam a assumir uma atitude mais combativa, criticando a divisão social do trabalho baseado no gênero e a dominação masculina numa sociedade patriarcal. Elas mobilizam-se e organizam os movimentos feministas²⁰.

No campo educacional, os universitários, em sua maioria brancos de classe média, que liam Marcuse, frustravam-se com a participação que possuíam num sistema de ensino superior massificado. A organização burocrática das grandes universidades era considerada alienante. Influenciados pelo movimento de maio de 68 na França, também os universitários norte-americanos organizam protestos nos seus **campi**. As orientações funcionalistas na Sociologia, cujo expoente máximo era Parsons, e **behaviorista** na Psicologia, que tinha em Skinner o seu grande líder, bem como a suposta neutralidade das ciências exatas e naturais pareciam-lhes interessadas apenas no controle e no domínio, tanto da natureza como do comportamento humano.

Simultaneamente a classe média afluenta rejeitava as recompensas materiais da tecnologia e a eficiência do profissionalismo apolítico. Na sua percepção, o progresso tinha ajudado a desfigurar o meio ambiente, a racionalização burocrática tinha entorpecido os sentimentos²¹.

Novos atores surgiam no cenário social e clamavam por mudanças. O movimento dos **hippies** pode ser visto como uma manifestação de desencanto dos valores prevalecentes, que enfatizavam a competição, o progresso material

e a corrida armamentista – pilares do imperialismo norte-americano. O **slogan** “faça amor não faça guerra” expressa bem o clima de repúdio dos jovens à política externa do período.

Foi, justamente, a guerra no Vietnã que deu margem ao ataque visceral aos valores da sociedade liberal progressista. Protestos contra a guerra passaram a ser um elo de integração das críticas isoladas contra a desigualdade, racismo, sexismo e alienação. A ligação institucional entre o aparato militar e o universitário favoreceu uma análise mais global e ataque sistemático à sociedade americana e seu sistema de ensino.

A partir de uma nova perspectiva crítica, a solução dos problemas educacionais não se encontrava na esfera das oportunidades educacionais, nem mesmo na estrutura organizacional, mas na sociedade como um todo. Os movimentos sociais dos negros, das feministas, dos estudantes, dos homossexuais reivindicam um maior pluralismo não apenas no campo cultural, mas, também, no comportamental. A ciência, como único padrão válido de conhecimento, passa a ser questionada. Uma pluralidade de formas de apreender o mundo ganha aceitação e prestígio entre os jovens.

Esses questionamentos se refletem na sociologia da Educação. Com a relativização do conhecimento científico, os sociólogos passam a questionar o próprio conhecimento escolar. As formas em que se dá a institucionalização do conhecimento na escola passam, também, a ser objeto de estudo. Currículos educacionais são comparados historicamente e seu conteúdo ideológico escrutinado. O currículo oculto desperta o interesse dos estudiosos. Categorias de análise sociológica como classe social, raça e gênero ganham terreno nas novas abordagens teóricas²².

Esse novo clima expressa um claro desafio à noção de homogeneidade moral. Na área educacional, o ideal do **melting pot** é substituído pelo da **mixed salad**, ou seja a salada mista onde cada ingrediente mantém o seu sabor peculiar. Questiona-se a superioridade da cultura **WASP** (branca, anglo-saxã e protestante). Desenvolvem-se programas de educação bilíngüe, onde respeita-se a língua materna dos alunos no processo de alfabetização e onde o inglês é gradualmente ensinado às crianças que não o dominam. As próprias línguas dos antepassados, no caso de minorias étnicas que haviam imigrado há mais tempo e cujo domínio as gerações mais jovens haviam perdido,

passam a ser oferecidas no currículo de certas universidades. Um exemplo disso é o estudo em cursos superiores do lídiche, língua falada, antigamente pelos judeus alemães.

Respondendo a toda essa efervescência da sociedade norte-americana, duas vertentes teóricas ganham momento.

De um lado são realizados estudos, abrangendo uma visão macro-estrutural, e salientando os condicionantes históricos de caráter sócio-econômico, que moldaram o sistema educacional americano. É o caso da obra de Bowles e Gintis, **Schooling In Capitalist America** que examina as reformas educacionais e o processo de monopolização da economia nos Estados Unidos. Os autores enfatizam o **princípio da correspondência** entre as relações sociais que governam as interações pessoais no local de trabalho e no sistema educacional. Essas semelhanças em termos de relações autoritárias hierárquicas na sala-de-aula, estímulo à competição, recompensas individuais através de notas e graus obtidos no sistema educacional, que preparam o aluno a aceitar as características do sistema ocupacional, já tinham sido analisadas por Parsons, num enfoque estritamente funcionalista. Bowles e Gintis, no entanto, ao estudarem as reformas educacionais as colocam como intimamente relacionadas às exigências da sociedade capitalista estadunidense, num enfoque crítico com embasamento teórico marxista, tecendo, ao final do livro, considerações sobre estratégias para a mudança social revolucionária com vistas à criação do socialismo democrático²³.

Outro autor importante que faz uma crítica à sociedade capitalista norte-americana é Carnoy, que se detém mais nas relações externas de seu país com os do Terceiro Mundo em seu livro **Educação e Imperialismo**²⁴.

Num enfoque teórico diferente, de análise micro-social, desenvolvem-se as correntes do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Nota-se aí um regaste do indivíduo, através de pesquisas qualitativas, com grande influência da Fenomenologia, da Psicologia Social e da Antropologia.

Passaram a ser objeto de estudo a maneira como ocorre a interação humana adquirindo maior significado os aspectos simbólicos das relações sociais. Esses estudos, utilizando, entre outras técnicas a observação participante e a introspecção empática, dão especial atenção ao conhecimento baseado no senso comum, às interpretações subjetivas, ao incons-

ciente, à forma como as instituições processam os que a elas estão afetos, às dramatizações das relações sociais, enfim, às atividades cotidianas²⁵.

Um exemplo clássico desse aporte teórico aplicado à pesquisa educacional é o livro de Cicourel que analisa a influência dos orientadores escolares na trajetória educacional dos alunos²⁶.

Mais recentemente, trabalhos como os de Giroux têm criticado os aspectos funcionalistas das teorias neomarxistas e reprodutivistas na Sociologia da Educação, introduzindo o conceito de contradição na análise da realidade escolar²⁷. Ao desenvolver a teoria da resistência, que vê na escola um campo de luta, Giroux mostra-se bastante aberto a influências de fora como autores da Escola de Frankfurt, e mesmo do Terceiro Mundo, como é o caso de Paulo Freire.

O interesse acadêmico, nos Estados Unidos, pelos trabalhos do autor de **Pedagogia do Oprimido** pode ser percebido como refletindo, em parte, o processo pelo qual a sociedade norte-americana está trocando de identidade. Com base no último censo, um quarto da população se define como hispânica ou não-branca. Persistindo as atuais tendências de imigração e as taxas de natalidade, no censo de 2.020 os residentes que fazem parte dessas categorias terão mais do que dobrado o seu número, enquanto o crescimento da população branca permanecerá, praticamente, estacionado²⁸.

Como a cultura branca sempre foi dominante, as formas de resistência aos valores **WASP** já se tornam mais visíveis e ameaçadoras aos grupos que detém o poder. É importante ressaltar que a reconstrução dessa nova identidade passa, necessariamente, pelos bancos escolares.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA INGLATERRA

Na Inglaterra, até a metade deste século, a Sociologia da Educação não existia como uma disciplina independente e regularmente oferecida nos departamentos de Educação ou cursos de Sociologia. O primeiro mestrado nessa área foi estabelecido no ano de 1964²⁹.

Os estudos sobre o sistema de educação na Inglaterra desenvolvem-se, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial de uma forma indireta. Do ponto de vista acadêmico a Lon-

don School of Economics and Political Sciences, sob a liderança de David Glass, realizou várias pesquisas, de orientação funcionalista, com forte influência demográfica, na área de estratificação e mobilidade social. A educação entrava como uma variável importante a ser analisada.

Foram realizados, também, muitos levantamentos encomendados pelo governo, que faziam uma radiografia do sistema, apontando os determinantes sociais e culturais da escolaridade. Muito práticos, os ingleses estavam interessados em evitar o desperdício de talentos. Assim, "a desigualdade de oportunidades educacionais era criticada não simplesmente por ser injusta, mas, também por ser ineficiente"³⁰.

Os vários estudos que procuravam juntar "habilidades com oportunidades" detinham-se na análise dos determinantes sócio-econômicos e demográficos da escolaridade. Esses levantamentos calculavam as chances das crianças de diferentes origens sociais quanto ao acesso a determinados tipos de escola. Conhecidos como **aritmética política** esses estudos serviam de subsídio ao planejamento educacional. Uma das políticas resultantes foi a de educação compensatória e discriminação positiva.

Para Halsey, sociólogo inglês, as políticas de discriminação positiva deveriam procurar diminuir as desvantagens dos alunos provenientes de meios sócio-culturais empobrecidos. Assim, "tanto o homem como a mulher, o negro como o branco, o operário, o funcionário e o empresário, o habitante do campo e o da cidade etc. deveriam, em termos médios, apresentar o mesmo nível de escolarização, caso contrário teria havido injustiça"³¹.

O fracasso das políticas de educação compensatória, as críticas ao sistema tripartido de escolarização secundária bem como a presença no governo do Partido Trabalhista, na década de 60, foram fatores que incentivaram a reorientação do sistema de ensino secundário com a disseminação do tipo de escola **Comprehensive**, mais semelhante ao modelo norte-americano.

A partir do final da década de 60 e início de 70 a Sociologia da Educação inglesa passa a ter um grande impulso. Ela ganha terreno, principalmente, na então recém criada **Open University**³². Paralelamente a uma expansão quantitativa da disciplina, observa-se uma modificação qualitativa em termos de reorientação conceitual.

São marcos importantes nesse redirecionamento o congresso de Sociologia da Educação realizado em Durham, em 1970, bem como o livro **Knowledge and Control** editado por Michael Young no ano de 1971, onde são apresentadas novas direções para a Sociologia da Educação. A liderança dos estudos acadêmicos passa ao departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, chefiado por Basil Bernstein.

Nesse período ocorre a institucionalização da disciplina, cujo desenvolvimento procura atender à demanda dos professores em treinamento e em reciclagem³³.

A Nova Sociologia da Educação (NSE), como passou a ser conhecida, enfatiza a análise dos processos pedagógicos. Ela critica a orientação funcionalista dos estudos que se limitavam a mapear o acesso de diferentes grupos sociais a determinados tipos de escolas. Ela foi, como bem reconheceram seus mentores intelectuais, "uma tentativa consciente de tornar a análise sociológica da educação mais diretamente relevante para o dia-a-dia de professores e alunos do que a orientação tradicional havia sido"³⁴. É interessante mencionar que grande parte dos pesquisadores que fizeram contribuições para a NSE tinham tido experiência anterior como professores de escolas secundárias.

A reorientação metodológica desse novo enfoque fundamenta-se, principalmente, na fenomenologia social de Schultz e nas idéias de Peter e Luckman³⁵. Esses autores enfatizam a subjetividade na construção da realidade social. O homem é visto como ator e não como produto de determinações macro-estruturais. É importante, também, nesse movimento a influência do interacionismo simbólico, desenvolvido pelos autores americanos: Cicourel e Garfinkel são várias vezes citados nos estudos que fazem parte do livro **Knowledge and Control**.

Na medida em que, para os interacionistas, a vida social é o produto de uma negociação constante entre atores portadores de diferentes interpretações da situação, a ênfase no subjetivismo e no relativismo passa a ser o ponto considerado mais controverso na Nova Sociologia da Educação. Para seus críticos, há um certo exagero entre os "teóricos da rotulação" por tenderem a não aceitar o conteúdo real de muitos julgamentos escolares. O que no início era considerado positivo, ou seja, a valorização da subjetividade, ao assumir um peso predominante acabava por esvaziar o seu significado.

Se, por um lado, é importante reconhecer a força dos julgamentos pré-concebidos no desempenho dos alunos nas escolas, em termos da profecia que se cumpre, por outro lado, não se pode tomar todo e qualquer julgamento como algo tendencioso e nocivo.

O relativismo cultural parece ter conduzido a uma desorientação pedagógica:

- "Por que ensinar tal coisa e não outra?"

- "Por que ensinar alguma coisa e não nada?"³⁹.

Pode-se afirmar que a Nova Sociologia da Educação apresentou uma contribuição original ao estudo do fenômeno educacional aprofundando as análises na área cultural. Ela, no entanto, "superestimou o poder de subversão pedagógica". A ênfase nos estudos micro-sociais, tendo como objeto de análise a relação pedagógica, sem o contrapeso dos fatores macroestruturais fez com que muitas das pesquisas "apresentassem a educação como sendo levada a efeito num vácuo social"³⁷.

A orientação teórica da NSE pode ser vista como complementar à anterior, na medida em que se atém ao que se passa no interior do sistema educacional. Assim, do levantamento sobre o acesso a tipos diferentes de escolas, passou-se ao estudo do processo escolar. As relações estruturais entre sociedade e educação, no entanto, escapavam de grande parte das análises que privilegiavam a relação pedagógica.

A crítica mais contundente à NSE foi justamente a sua visão ahistórica da realidade educacional. A reorientação dos novos estudos se fez através do resgate dos determinantes macroestruturais à luz do marxismo.

Assim, a partir das críticas que lhes foram apresentadas, os sociólogos da educação ingleses que se identificavam com o enfoque da NSE passam a assumir que a estratégia mais realística para alcançar uma mudança educacional radical envolveria "ligar a política da sala-de-aula com a política da luta de classes"³⁸.

Uma interessante pesquisa, que relaciona a realidade microsocial com os fatores históricos que a condiciona, é o estudo etnográfico realizado numa *Modern Secondary School* por Willis, que analisa a cultura anti-escolar de um grupo de doze estudantes brancos de origem social trabalhadora levando em conta os fatores macro-estruturais, numa abordagem dialética³⁹.

Bernstein, sociólogo inglês, com uma contribuição teórica das mais amplas e originais para

a área da Sociologia da Educação, embora crítico da sociedade capitalista e usando a categoria de classe social nas suas pesquisas sobre códigos lingüísticos é bem mais influenciado pelos sociólogos franceses, principalmente Durkheim e Bourdieu, do que por Marx.

Ele desenvolve o conceito de código como sendo "um princípio regulador, tacitamente adquirido, que integra significados relevantes, a forma de sua efetivação e seus contextos evocativos"⁴⁰. Um código de conhecimento educacional varia de acordo com os princípios sociais que regulam a **classificação** e o **enquadramento** do conhecimento que é tornado público nas instituições educacionais.

Para o referido autor, a classificação refere-se à relação entre os conteúdos escolares, isto é, quanto mais forte a classificação, tanto mais delimitada a fronteira que separa os conteúdos entre si. O enquadramento refere-se à fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica. Dessa forma "a distribuição de poder é inerente à classificação; o princípio de controle é inerente ao enquadramento"⁴¹.

Os diferentes tipos de classificação e enquadramento do conhecimento educacional dão origem ao **código coleção** e **código Integrado**. Bernstein detém-se mais na caracterização do código coleção onde o conhecimento é visto como propriedade privada e pode ser monopolizado, o currículo tende a ser rígido e hierárquico. As várias classes de conhecimento são bem separadas entre si; os processos de seleção e diferenciação dos alunos estão presentes desde o início do sistema educacional; a pedagogia atua a partir da estrutura superficial do conhecimento, para a estrutura mais profunda. O conceito básico do código é disciplina, trabalhar dentro de um esquema recebido, aprender o que pode ser questionado e quando. O código presta-se, assim, como instrumento para manter o **status quo**.

As preocupações de Bernstein, embora altamente teóricas, refletem bem o sistema educacional inglês. A forte demarcação entre fronteiras quanto ao conteúdo do conhecimento educacional está presente não apenas na seleção que se faz dos estudantes para entrarem no sistema tripartido de escolarização média, mas, também, através dos exames gerais que são prestados no final do segundo grau, onde os alunos se submetem a provas de disciplinas à sua livre escolha - exames que podem ter níveis diferentes de exigências e

oferecem certificados: A level (de nível mais avançado) e O level (de nível ordinário, ou seja, menos avançado). Os resultados nesses testes passam a ser credenciais que os aspirantes a uma vaga na universidade ou a uma ocupação no mercado de trabalho apresentam.

Talvez seja por essa razão que Bernstein afirme que o código integrado exista principalmente ao nível da teoria e possa ser considerado qualquer organização do conhecimento educacional que envolva uma tentativa de reduzir a força da classificação, isto é: "a subordinação de temas ou cursos previamente isolados à uma idéia relacional que enfraqueça a barreira entre os temas"⁴².

Com esse artigo, pretendi comparar o desenvolvimento da Sociologia da Educação em dois países que possuem sistemas educacionais, características e histórias diversas. De um lado, os Estados Unidos com sua sociedade pluricultural, seu ideário de igualdade e liberdade individual, o que confunde, em parte, as barreiras de classe social; um país mais voltado à construção do futuro, com um amplo sistema de escola pública pouco diferenciado em termos estruturais.

De outro lado, a Inglaterra, um país mais voltado para o passado, com forte ethos elitis.

ta, que mostra com maior nitidez sua estrutura de classes, reforçada pelo seu sistema de ensino, que pode ser visto como refletindo um medo de "contaminação" pelos valores inferiores dos colonizados e da classe trabalhadora. Daí a necessidade de cooptar os alunos talentosos das classes dominadas, oferecendo-lhes bolsas de estudos em internatos de elite no século passado e a presença das **Grammar Schools** gratuitas e altamente seletivas como parte do sistema público, após a II Guerra Mundial.

A indiferenciação da escola secundária norte-americana mostra uma crença na educação como uma verdadeira cruzada onde todos os alunos, não importando o sexo, raça, religião ou origem social deveriam ser "convertidos" ao credo liberal.

Procuramos mostrar como o desenvolvimento da Sociologia da Educação em diferentes países, embora tenha muito em comum, na medida em que se embasa em teorias sociológicas para explicar o fenômeno educacional, tem, também, significativas peculiaridades de caráter histórico. Isso faz com que cada país apresente questões, bem como formas de resolvê-las, que lhe são específicas, o que impregna de conteúdo as teorias mais gerais.

* * *

Notas

1. BROGMAN, Dennes. *The English People.*, New York, Alfred Knopf, 1943, p. 56, apud TURNER, Ralph. "Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility" in HALSEY et alii (ed.) *Education Economy and Society: a reader in the Sociology of Education*. New York, Free Press, 1961.
2. O sistema tripartido de ensino tem sido severamente criticado e gradualmente substituído por um tipo de escola **Comprehensive**, que abrange todos os alunos, modelo mais semelhante ao norte-americano.
3. Uma das formas de manter a barreira entre as classes sociais na Inglaterra é o cultivo de diferentes formas de falar, que denotam a origem social. Em contraste ao sotaque da classe trabalhadora existe, na Inglaterra, a expressão **Oxford accent** para referir à entonação distintiva daqueles que freqüenta-
- ram as duas mais tradicionais universidades inglesas, Oxoford e Cambridge.
4. WEXLER, Philip. *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Indianapolis, The Bobbs-Merril Company, Inc. 1976.
5. PARSONS, Talcott. "The school class as a social system: some of its functions in American Society" In HALSEY, A. et alii (ed.) *Education, Economy and Society: a reader in the Sociology of Education*. Op. cit., p. 444.
6. WEXLER, P. op. cit., p. 12-13.
7. MEAD, Margaret. "The school in the American culture" In HALSEY et alii (ed), 1961, op. cit., p. 423.
8. SCHULTZ, Theodore W. "Investment in Human Capital" *American Economic Review* 51, mar. 1961.

9. KARABEL, J. & HALSEY, A. (ed.). *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977, Introdução, p. 15.
10. FOSTER, Philip. *Education in Ghana*. London, Allen & Unwin, 1965.
11. KARABEL, J. & HALSEY, A. op. cit., p. 13.
12. CLARK, Burton R. *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler, 1962, p. 79/80, apud KARABEL, op. cit., p. 9.
13. Sobre o processo de esfriamento das expectativas ver *American Journal of Sociology* 65, May 60, p. 569/576.
14. COLEMAN, James S. et alii. *Equality of Educational Opportunity*. Washington D C: U. S. Government Printing Office, 1966.
15. ___. "The Concept of Equality of Educational Opportunity" *Harvard Educational Review*. 38 Winter 1968, 7/22, apud HARABEL, op. cit., p. 21.
16. JENKS, Christopher, et alii. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books, 1972.
17. WEISS, R. "The Effects of Education in the Earnings of the Blacks and Whites". *Review of the Economics and Statistics*, n. 55, Maio 1970, apud BOWLES, Samuel and GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London, Kegan Paul, 1976.
18. FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
19. WEXLER, op. cit., p. 7/17.
20. A literatura feminista ganha grande impulso nessa época, principalmente, a partir do livro de Betty Friedan *The Feminine Mystique* de 1963 e que foi traduzido para o português, com o mesmo título, *Mística Feminina*, publicado pela Vozes, em 1971, com uma nota na capa "O livro que inspirou a revolta das mulheres americanas".
21. WEXLER, op. cit., p. 7.
22. A obra de Apple é significativa nesse sentido. Ver em português: APPLE, Michael *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982; e APPLE, M. & WEIS Lois "Vendo a educação de forma racional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar" *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 11 (1): 19-33, Jan./jun., 1986.
23. BOWLES, Samuel and GINTIS, Herbert. op. cit.
24. CARNOY, Martin. *La Educacón como imperalismo cultural*. Mexico, Siglo Veintiuno, 1978 (primeira edição em inglês: 1974).
25. MELTZER, Bernard N., PETRAS, J. W. and REYNOLDS, L. T. *Symbolic Interacionism: genesis, varieties and criticism*. London, Hentley and Boston Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 2.
26. CICOUREL, A. V. & KITSUSE, J. I. *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merril, 1963.
27. GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
28. "Beyond the Melting Pot" *Time*, abril 1990, p. 20.
29. BERNSTEIN, Basil. *Class, Code and Control: toward a theory of educational transmittion*. 2ª ed, London, Routledge & Kegan Paul. Vol. 3, p. 161.
30. KARABEL & HALSEY, op. cit., p. 10.
31. HALSEY, A. H. (ed.) *Educational Priority HMSO*, 1972, Vol. 1 apud FLUDE, Michael and AHIER, J. *Educability, Schools and Ideology* London, Croom Helm Ltda., 1974, p. 27.
32. *A Open University* (Universidade Aberta) oferecia cursos de nível superior através da televisão educativa governamental.
33. BARTON, Len & WALKER, Steve "Sociology of Education at the Crossroads" *Educational Review*, Vol. 30, nº 3, 1978.
34. YOUNG, Michael & WHITTY, Geoff (ed.). *Society, State and Schooling*. Guilford, Falmer Press, 1977.
35. SHULTZ, Alfred. *Collected Papers: The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1962.
36. BERGER, Peter L. & LUCKMAN, T. *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Allen Lane, The Penguin Press, 1967.
37. FORQUIN, Jean Claude "La Nouvelle Sociologie de L'Education en Grande Bretange: orientations, apports theoriques, evolution (1970-1980)" *Revue Française de Pedagogie*, nº 63, avril-juin, 1983, p. 69.

38. YOUNG, Michael & WITTY, Geoff (ed), op. cit., 1977. É interessante registrar que a escola estudada – uma Modern School só para meninos, passou a ser mista e do tipo *Comprehensive*.
39. Id. ibidem, p. 269.
40. WILLIS, Paul. *Learnig to Labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot, Gower, 1981 (A primeira edição data de 1977).
41. BERNSTEIN, Basil. Op. cit., p. 180.
42. Id. ibidem, p. 181.
43. Id. ibidem, p. 43.

* * *

Arabela Campos Oliven é professora dos Cursos de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.