

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO FINAL DOS ANOS 60 / INÍCIO DOS ANOS 70: O NASCIMENTO DO PARADIGMA DA REPRODUÇÃO

Maria Alice Nogueira*

Este artigo não pretende fazer uma análise ou avaliação do conjunto de pressupostos, conceitos metodológicos, conclusões e interpretações que se abrigam sob o rótulo de "paradigma da reprodução"¹. Minha intenção aqui, e por ora, é apenas a de descobrir e examinar as condições históricas, por um lado, e teórico-metodológicas, por outro, que presidiram o aparecimento desse modelo explicativo que — em suas diferentes variantes — dominou a Sociologia da Educação ocidental dos anos 70. Ele se insere dentro de um projeto mais vasto de reconstituição da história social dessa disciplina.

Introdução

O fato, dificilmente recusável, é que a problemática da reprodução dominou amplamente a pesquisa e os debates da Sociologia da Educação a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70, e ainda hoje encontra seu vigor em diferentes correntes do pensamento sociológico² embora,

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ Entendendo o termo paradigma como o "conjunto de crenças, valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo" (da comunidade científica), segundo T. S. Kuhn. *Structures des revolutions scientifiques*, citado por Tanguy (1986, p.108).

² Não se deve contudo esquecer que nesse mesmo período alguns pesquisadores como Boudon (1973), na França, e Jenckes (1972), nos Estados Unidos, chegavam a resultados divergentes e colocavam em dúvida o peso atribuído aos sistemas de ensino na criação/manutenção das desigualdades sociais. Entretanto, segundo Bénétou (1975), tais estudos

na atualidade, se veja mitigada pelas tendências mais recentes de recusa do determinismo (social e econômico) rígido na compreensão da organização e do funcionamento social da instituição escolar, e de busca de uma postura mais interpretativa que evita as abordagens globalizantes e se interessa mais de perto pelas situações concretas construídas e vividas pelos atores sociais no cotidiano das instituições, e pelas interpretações que eles fazem delas.

Petit (1982) levanta algumas hipóteses, sem contudo investigá-las mais a fundo, para o sucesso e larga impregnação (extrapolando até mesmo os círculos científicos) dessa visão dos sistemas de ensino como mecanismos sociais de perpetuação e de legitimação de hierarquias e divisões sociais, e como instrumentos de integração ideológica e de inculcação de saberes "dominantes"³; em síntese, como agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais. Porém as razões que levaram a uma tão acentuada predominância também não vão me ocupar aqui. Estudos sociológicos futuros incumbir-se-ão certamente de esclarecer esse ponto. Tentarei apenas recompor em linhas gerais o quadro social e a conjuntura teórica em que emergiram as chamadas "teorias de reprodução".

não lograram abalar a "sociologia dominante da educação", ainda que rompessem com essa "forma de imperialismo freqüente nos sociólogos da educação". Além disso, é preciso lembrar ainda que no início dos anos 70 na Inglaterra, uma nova escola de pensamento surgia na Sociologia da Educação: a "New Sociology of Education" (NSE). Embora em sua primeira fase (de 1967 a 1976), a NSE tenha sido refratária às idéias da reprodução (tendo-se inspirado, nessa etapa, sobretudo na fenomenologia), a partir de 1976 ela sofre uma reorientação em seu curso que aproxima-la-á das abordagens reprodutivistas (Trottier, 1987).

³ Para os representantes das teorias da reprodução, os conhecimentos veiculados pela escola são sempre portadores de um nítido caráter de classe. Seja na versão bourdieuniana de uma cultura escolar que reconhece e impõe certos estilos de se relacionar com o mundo do conhecimento, seja na versão de um certo "marxismo sumário" (Prost, 1970) que identifica a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes.

Mas antes disso, julgo necessário fazer um esclarecimento. O plural acima empregado tem sido usual entre os pesquisadores cuidadosos de estabelecer uma distinção entre as teorias da reprodução cultural (representadas sobretudo pela obra de Bourdieu e Passeron, 1964, 1970. etc, e de seus seguidores) que conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma certa margem de independência em relação à esfera da vida material, e. as teorias da reprodução de filiação marxista (Althusser, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976) cuja ênfase é posta na participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção.

As décadas de 50 e 60 presenciaram a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa, e sua afirmação como um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos. As razões mais gerais desse fenômeno são comuns aos países ocidentais que se tornaram os principais centros produtores de pesquisa: França, Inglaterra e Estados Unidos.

Em primeiro lugar, a ampliação do aparelho escolar e, em particular, a universalização do ensino secundário (com as transformações que daí decorrem no plano do recrutamento de alunos e professores, dos conteúdos e processos de ensino etc.) colocavam para o Estado problemas para administrar as grandes máquinas em que se transformavam os sistemas de ensino, demandando um maior conhecimento da população escolar e do funcionamento desses sistemas (condição inclusive para o planejamento). Os financiamentos para a pesquisa educacional multiplicam-se, notadamente, nos países anglo-saxões, onde a tradição fabiana de se respaldar as reformas institucionais em grandes levantamentos de dados empíricos tem sólidas raízes. Karabel e Halsey (1977, p.5) ilustram:

"A penetração com força dos pesquisadores das ciências sociais no campo da educação coincidiu com um período de enorme crescimento dos gastos públicos com escolas e universidades. Entre 1950 e o fim dos anos 60, os gastos educacionais dos países-membros da OCDE cresceram a

uma média de mais de 10% ao ano, o que representava o dobro da taxa de crescimento do PNB e uma vez e meia a taxa de crescimento do total dos gastos públicos".

E Petitat (1982, p. 361) confirma:

"Não foi por acaso que a sociologia da educação ganhou impulso no momento em que um vasto desenvolvimento da escolarização abalava as velhas instituições do ensino secundário inferior e superior e da universidade".

Em segundo, em associação com esse fenômeno, um novo ideário relativo ao papel social da escola surge com força. É que as discussões, controvérsias e conflitos políticos acerca das desigualdades sociais em geral que marcaram o período do imediato pós-guerra, refletiam-se de modo percutiente nos domínios da educação, dando origem a um fervilhante debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para uma democratização das oportunidades escolares. Novas problemáticas se instalam e passam a interrogar as primeiras gerações de sociólogos da educação (Young, 1986; Isambert-Jamati, 1986), cujo foco de atenção se volta para o estudo das disparidades entre os grupos sociais face aos sistemas de ensino. Conforme Petitat (1982, p.361), "O pequeno exército cada vez mais numeroso de sociólogos da educação, que tirava suas problemáticas das grandes ideologias da igualdade e de oportunidades e da igualdade de condições, atacou-se desde o fim da segunda guerra mundial à descrição e interpretação de uma realidade histórica em pleno movimento"⁴. Assim, toda uma "sociologia das desigualdades escolares" (desigualdades de acesso, de desempenho, de trajetórias escolares) foi produzida (Forquin 1979a, 1979b, 1980, 1982a, 1982b), a qual tratarei mais adiante.

Era este, em linhas gerais, o cenário da Sociologia da Educação do imediato pós-guerra que será sacudido pela maré contestadora das

⁴ Young, (1986, p. 532-533) relata que na Inglaterra Na década de 50 e início dos anos 60, havia pouco mais de dez profissionais neste campo, dentre os quais os mais conhecidos foram Banks, Bernstein, Douglas, Floud, Halsey e Glass".

teorias da reprodução. É evidente que este quadro teórico merece uma análise mais detalhada e cuidadosa. Tentarei fazê-lo a seguir, após o exame do contexto histórico (social e educacional) que deu lugar ao aparecimento do novo paradigma.

As condições históricas de emergência do paradigma da reprodução

O Contexto Econômico, Social e Político

Um conjunto de fatos configurou as condições sociais dos países ocidentais nos anos 50 60 ou, em outros termos, a conjuntura do pós-guerra. *Les 30 glorieuses* é a expressão com que Comumente os economistas de língua francesa designam o longo ciclo de prosperidade por que passou a economia mundial nas três décadas que se sucedem imediatamente a partir do final da segunda guerra. Essa fase de cerca de trinta anos de crescimento econômico "excepcionalmente longo e forte" só sofrerá uma inflexão, em meados dos anos 70, com o início de uma recessão econômica mundial assinalada pelos choques do petróleo, aumento da dívida, diminuição das trocas internacionais etc.

Um dos resultados mais concretos desse estado de abundância foi a montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social, englobados sob a designação do *welfare state* ou do *Etat-providence*. O intento dominante era o da promoção da igualdade social através da luta contra as desigualdades. Políticas de combate à pobreza (*war on poverty*) e programas de reforma social foram concebidos e implantados nesses países, com resultados, diga-se de passagem, nem sempre satisfatórios.

As políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica colocavam na ordem do dia o problema da demanda de mão-de-obra qualificada, requerida pela rapidez dos avanços técnicos, incluindo-se aí as necessidades em matéria de formação de quadros administrativos, burocráticos, científicos, técnicos etc. suscitadas pelos processo de terciarização das atividades produtivas que se desencadeava desde então. De fato, era todo o perfil da população ativa que se transformava em ritmo acelerado, com o setor primário regredindo, o secundário estabilizando-se e o terciário ultrapassando os dois primeiros (Prost, 1968).

De modo que uma grande preocupação com a "prospecção de recursos humanos" caracterizou o período, agravada pela conjuntura de guerra fria em que se envolveram Estados Unidos e União Soviética em disputa pela supremacia militar. Quando se tem em mente que tal supremacia passa inevitavelmente pela superioridade tecnológica, compreende-se com facilidade que os dois grandes blocos tenham se engajado numa verdadeira "batalha da produção".

Por outro lado e concomitantemente com isso, uma forte retomada da natalidade a partir de 1946 (com taxas bem superiores às do pré-guerra) ocasionou uma verdadeira explosão demográfica, à qual nos referimos usualmente como o *baby-boom* do pós-guerra.

Mas apesar do clima de otimismo trazido pelo entusiasmo desenvolvimentista e produtivista e pela crença na **mudança** (e democratização) **social** próprios da época, a década de 60 terminou-se, como se sabe, com um pipocar de revoltas sociais em que estiveram em jogo conflitos raciais, culturais, de classe e entre nações.

Nos Estados Unidos, a insatisfação com a persistência das disparidades econômicas e a desilusão causada pelos insucessos dos programas de reforma social estavam levando a revoltas esporádicas de determinados grupos sociais. Mas esses movimentos não se circunscreviam às lutas contra as desigualdades econômicas. Problemas sociais decorrentes da guerra do Vietnã, conflitos raciais, lutas feministas, desencadeavam um período de radicalismo político. Os estudantes rebelavam-se também contra as relações sociais autoritárias na Educação; as minorias étnicas contra a discriminação racial; as mulheres contra a divisão sexual do trabalho e outras formas de dominação masculina.

Já na Inglaterra, a experiência do radicalismo estudantil parece ter assumido formas mais culturais do que propriamente políticas (Karabel e Halsey, 1977), acarretando um forte movimento de contracultura. Em todo o caso, o importante para o que me interessa aqui é que em ambos os países desenvolveu-se uma nova esquerda (*NewLeft*), particularmente ativa no mundo universitário.

Na França, o ponto de partida da crise (econômica, política e cultural) que culminou no Maio de 68 foi o movimento estudantil. Em meio a reivindicações sociais diversas (notadamente no movimento operário), os estudantes questionaram principalmente a organização e as funções sociais da Universidade. A despeito dos desfechos desse acontecimento, e sem prejuízo de suas outras conseqüências importantes, o Maio de 68 francês assinalou o fortalecimento da politização da juventude e o crescimento de diversos grupos de extrema-esquerda.

A estabilidade social dos anos 50 cedia lugar assim a um período de crise cultural e de turbulência política que se inicia ao final dos anos 60, e se prolonga até meados da década de 70.

O Quadro Educacional

Já havia me referido anteriormente à expansão massiva das taxas de escolarização dos países industrializados que se seguiu à Guerra. Em todos os graus do sistema de ensino, registrou-se um crescimento substancial e acelerado dos efetivos escolares:⁵ "Jamais tinha-se visto um movimento tão geral, de tal amplitude e de ritmo tão rápido. Foi uma mutação brusca e global, e a expressão 'explosão escolar' se impõe, com efeito, para designá-la", nas palavras do historiador da educação (Prost, 1968, p. 436).

Por certo que a fase de prosperidade por que passavam essas sociedades responde em larga medida por esse fenômeno de "explosão escolar", através da ação política do Estado financiando generosamente os gastos públicos com instrução. Suas necessidades de formação de mão-de-obra qualificada não estavam evidentemente alheias a isso, e colocavam em pauta a questão da modernização dos sistemas de ensino, em particular

⁵ O fenômeno é tão conhecido que me dispense aqui de fornecer cifras. Remeto porém o leitor à Introdução de A. Girard (INED, 1970) para o que concerne às comparações internacionais e aos diferenciais de crescimento segundo os graus e ramos do ensino.

da escola secundária.⁶ "Vistas sob esse prisma, a expansão e a crescente diferenciação do sistema educacional foram o resultado inevitável das mudanças tecnologicamente determinadas na estrutura ocupacional, que requeriam habilidades cada vez mais complexas" (Karabel e Halsey, 1977, p. 9). Nesta "civilização do saber e da competência", tratava-se de detectar o potencial disponível de talentos com que contava cada país, de bem gerenciá-lo e de não desperdiçá-lo, enfrentando assim a concorrência internacional⁷; e os sistemas de ensino foram então chamados a colaborar na satisfação das necessidades da sociedade tecnológica.

Além disso, é preciso lembrar que em razão da guerra fria entre os países do leste e do oeste, a corrida por um sistema educacional eficiente do ponto de vista científico e tecnológico, intensificou-se, notadamente, após o lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1957.⁸

Por outro lado, é certo que o crescimento da população escolarizada, ao nível do segundo grau e do superior, correspondeu também ao crescimento da população. As crianças do *baby-boom* nascidas a partir de 1946, atingem — a partir de 1957 — a idade de entrada para os estudos secundários e constituem, assim, uma nova demanda social a forçar os portões das escolas. Entretanto, o aumento demográfico não pode ser considerado como a principal explicação para a expansão dos efetivos escolares. O alerta parte do próprio demógrafo: "As causas profundas do movimento [de explosão escolar] não são portanto primordialmente demográficas, é preciso buscá-las antes nas grandes transformações da civilização que há um século ou dois transformaram, a um só tempo, as condições demográficas de existência e as formas de vida social.

⁶ Datam desta época a implantação das *comprehensive Schools* na Inglaterra e do *collège d'enseignement secondaire* (CES) na França

⁷ A respeito da corrente de pesquisas tipicamente anglo-saxã sobre as "reservas de talentos" (incluindo aí o próprio *Project Talent* 1964), ver Petitat (1982).

⁸ Não resisto à comparação entre a comoção causada por este fato nos meios educacionais norte-americanos nos anos 50 60 e as discussões travadas (e medidas tomadas pelo governo Bush — cf *Folha de São Paulo*, 2 10 89 e 28 3 90) atualmente nesse país a respeito da "superioridade" do sistema escolar japonês na formação da força de trabalho.

Aliás, o crescimento populacional é, em grande parte, resultado das próprias circunstâncias que produziram o desenvolvimento da instrução" (INED, 1970, p. xxii).

É preciso reconhecer também que as modificações ocorridas na composição social do público escolar, garantiram alguns avanços (entre eles a extensão da obrigatoriedade escolar) no processo de democratização do ensino. "O crescimento dos efetivos escolares explica-se assim pela conjugação de dois fenômenos, um, conjuntural, o movimento demográfico, o outro, estrutural, os progressos da escolarização", conclui Prost (1968, p. 438).

Além da expansão quantitativa, um outro componente importante afetou a situação educacional sobretudo norte-americana desses anos 60: os programas de **educação compensatória**. É que no quadro da guerra contra a pobreza, pretendia-se, entre outras coisas, corrigir as desigualdades escolares mediante a implantação de medidas assistenciais e pedagógicas visando compensar as desvantagens materiais dos grupos socialmente desfavorecidos e as supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante. Inúmeros projetos de ensino compensatório foram assim implantados nos Estados Unidos⁹, buscando através de uma intervenção precoce (a partir dos 5 ou 6 anos) desenvolver a capacidade de aprendizagem das crianças consideradas como portadoras de **déficits culturais**.

Porém, de um modo geral, as avaliações *a posteriori* desse conjunto de experiências têm sido negativas. Costuma-se mesmo falar em fracasso dessas iniciativas para equalizar as oportunidades escolares, principalmente em virtude de seus resultados efêmeros. Segundo Forquin (1979 b, p. 93), "esse fracasso anunciava o fim de um certo credo otimista, reformista e liberal em matéria de educação que havia embasado os esforços de democratização dos anos 60".

⁹ Dentre os quais o *Head Start* de 1964-65, citado sempre em primeiro lugar por seu porte e grau de difusão. Para uma análise detalhada desse conjunto diversificado de programas, inclusive seus conteúdos e métodos, ver Little e Smith (1971).

Na verdade, o desapontamento vai muito além dos insucessos das pedagogias compensatórias. É todo o conjunto de medidas educativas dos anos 50/60 (expansão dos efetivos escolares, extensão da escolaridade obrigatória, mudanças no perfil social da clientela escolar, criação de novos gêneros de instituições educativas) que será posto em questão, ao final dessa última década. E de forma tão veemente quanto a frase que A.H. Halsey escrevia, em 1972, para resumir o fenômeno: "O fato essencial da História da Educação do século XX é que as políticas igualitárias falharam" (Karabel e Halsey, 1977, p. 45).

E a razão disso é que a realidade atestava que à expansão/transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar. Com efeito, o crescimento não beneficiava igualmente a todos, e o mito da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60, bem como a visão da educação como **investimento produtivo** própria dos economistas partidários da teoria do capital humano. O clima de otimismo cedia lugar ao desencanto...

A conjuntura teórica: Sociologia e Sociologia da Educação

Ao período de prosperidade econômica dos anos 50-60, correspondeu um avanço sem precedentes das Ciências Sociais em geral, e da Sociologia em particular, impulsionadas entre outras coisas pela penetração dos Estados nacionais no setor das ciências sociais, e pela criação dos grandes organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE etc. (Drouard, 1982). Nesse momento, a produção sociológica se deu por tarefa responder às indagações que se colocavam para uma sociedade em processo de reconstrução, em plena mutação social e em vias de modernização. O tema da **mudança social** será portanto o tema-chave dessa Sociologia.

Entretanto, com a crise da ideologia modernizadora, a partir do final dos anos 60, juntamente com a ruptura do processo de crescimento,

uma nova era vem se abrir na paisagem sociológica: a "era da suspeita", como a denominou Alain Touraine (1986b), numa alusão ao desencanto deixado pelas reformas sociais liberais dos anos 60, e à idéia emergente de que "o homem é o produto de estruturas que o determinam e não o sujeito de sua ação" (Furet, 1986). Para essa Sociologia, "a vida social não é projeto, debate, criação, conflito; ela é discurso, ideologia dominante, mecanismos de inculcação e de legitimação do poder absoluto..." (Touraine, 1986a). Em seu balanço da situação da Sociologia à época, A. Touraine acrescenta ainda que "esta imagem propagou-se com tal força que se tornou, nos meios universitários e para universitários. a ideologia dominante no decorrer dos anos 70" (1986b, p. 135). É indiscutível que o desenvolvimento das esquerdas (na esteira dos movimentos políticos do final dos anos 60) teve um papel importante nesse processo. O peso do pensamento e da ideologia marxista — particularmente em sua variante estruturalista¹⁰ — se fez sentir de modo mais ou menos intenso nas diferentes vertentes das novas construções teóricas. Aqui é o tema da "reprodução das estruturas sociais" que ocupa o lugar de honra.

Ainda segundo Touraine, no terreno da Sociologia esta representação do funcionamento social repercutiu de modo particularmente intenso em três áreas: "em primeiro lugar na sociologia urbana (...). Em segundo lugar, na **sociologia da escola** e do trabalho social (...). E num terceiro domínio enfim, triunfou essa sociologia da suspeita e da perseguição ao ator; o estudo das sociedades do Terceiro Mundo." (1986b, p. 136; grifo meu).

Vejamos então, em linhas gerais, como se deu esta evolução no âmbito da Sociologia da Educação. Como já havia mencionado anteriormente, o quadro geral — acima descrito — de mudanças educacionais do pós-guerra, provocou o aparecimento de toda uma corrente na pesquisa educacional — nesse momento "invadida" pelos cientistas sociais — que Karabel e Halsey (1977) chamaram de empirismo metodológico (*me-*

¹⁰ Talvez, para os meus propósitos, o mais esclarecedor seja caracterizar o pensamento estruturalista justamente pelas críticas que lhe reservou a década de 80: desprezo pelo ator social, ênfase excessiva na dependência da parte em relação ao todo, desatenção para com o movimento histórico.

thodological empiricism) por tratar-se de investigações impíricas — frequentemente quantitativas — cujo esmero metodológico quase sempre conotou rigor, à época. As preferências, quanto ao objeto da pesquisa, recaíam — como bem convinha à época — sobre as desigualdades educacionais e sobre a problemática da democratização do ensino. Calculava-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias sócio-econômicas; estabelecia-se correlações entre o desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como: idade, sexo, habitat, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família etc; buscava-se identificar os elementos responsáveis pela **carência cultural** das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias. É quase desnecessário lembrar que tais estudos situam-se num nível macroscópico de análise, em que o que se focaliza são as grandes relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais; não se entrando, portanto, no interior dos processos de ensino (estabelecimento escolar, sala de aula etc).

Nos países anglo-saxões, notadamente na Inglaterra, a forma tomada por esses estudos empíricos ficou conhecida com o nome de **aritmética política**, que é como se designa um certa tradição intelectual britânica que vem desde a primeira metade do século XIX. No que concerne à Sociologia da Educação, a origem dessa tradição situa-se nos estudos de estratificação/mobilidade sociais desenvolvidos, nos anos 50, na London School of Economics sob a direção de D. Glass. "Os dois maiores sociólogos ativos na pesquisa educacional de meados da década de 50 e início de 60": Jean Floud e A. H. Halsey, eles próprios originários da London School (Bernstein, 1974), e outros sociólogos como J. W. B. Douglas, procedendo ao desdobramento dos trabalhos do professor Glass, dedicaram-se a análises quantitativas das chances de indivíduos de diferentes origens sociais atingirem os diferentes graus e segmentos do sistema de ensino, dos fatores sociais determinantes da seleção escolar e das repercussões das oportunidades escolares sobre as oportunidades ocupacionais."

¹¹ Ao tratar dessa corrente de pesquisas inglesa, Karabel e Halsey (1977, p.17) lembram que "a desconfiança para com as teorias metafísicas e a preferência por metodologias positivistas são profundamente enraizadas na cultura anglo-saxã e impregnam a história das ciências sociais na Grã-Bretanha e Estados Unidos".

A célebre coletânea organizada por Halsey, Floud e Anderson (1961), reunindo diversos trabalhos da mesma natureza, parece ser a melhor ilustração desse gênero de estudos.¹² Quanto às suas características principais, os estudiosos apontam: "predileção pelas vastas enquetes sociais e coleta de dados descritivos" (as fontes institucionais das desigualdades educacionais ficam demonstradas mas não explicadas); "certa desconfiança para com as grandes construções teóricas" e "constante preocupação de inserção social e política numa ótica reformadora" (Forquim, 1989). Já Bernstein (1974), de modo mais sintético, assim define esse conjunto de trabalhos: "a-teórico, pragmático, descritivo e politicamente orientado". Essa última característica esclarece a respeito do qualificativo da **aritmética política**. Já mencionei anteriormente a **tradição fabiana da pesquisa inglesa de servir aos interesses da administração**. Pois bem, esta geração de sociólogos ingleses permaneceu ligada à social-democracia, e sob as auspícios do Estado (patrocínio de agências oficiais ou semi-oficiais) buscou pragmaticamente subsidiar as políticas públicas de equalização de oportunidades.

Por último há que acrescentar-se que essa tradição da **aritmética política** manifesta-se também, evidentemente, na longa série de relatórios nacionais ingleses e norte-americanos encomendados e financiados pelos poderes públicos nas décadas de 50 e 60, com a finalidade de conhecer o funcionamento dos sistemas escolares (ROBINS-1963 e PLOWDEN-1967 na Grã-Bretanha; COLEMAN-1966 nos Estados Unidos, etc).

Na França, essas práticas dominantes de estudos empíricos na Sociologia da Educação assumirão a forma de uma **demografia escolar** que tem origem nos trabalhos desenvolvidos pelo INED (Institut National d'Études Démographiques) criado em 1945 sob a direção de Alfred Sauvy. Apesar de não ter sido criado com a missão expressa de tratar das questões escolares, desde seus primeiros momentos, o INED voltou-se para a

² Ela "permaneceria — ao longo dos anos 60 — a principal obra de referência sociológica para os pesquisadores e estudantes em ciências da educação" (Forquim, 1989). E Isambert-Jamati (1986) complementa: "os sociólogos franceses da época lêem sobretudo a coletânea de Floud e Halsey, **Education. Economy and Society**"...

investigação das características e da evolução das populações escolares.¹³

Demógrafos e sociólogos bastante conhecidos como Alain Girard, Henri Bastide, Paul Clerc e o próprio Alfred Sauvy, inauguravam, assim, nos anos 50, o campo da demografia escolar empreendendo um recenseamento da população escolarizada em que se tentava responder basicamente a duas perguntas: "quantos eles são?" e "quem são eles?".¹⁴

Através de descrições estatísticas (à maneira dos demógrafos), objetivava-se conhecer as condições de seleção e de frequência ao sistema escolar, e os mecanismos de orientação no interior dele. Para isso, tratou-se de relacionar o lugar ocupado pelo educando no aparelho escolar (grau, tipo de estudos, estabelecimento etc.) com uma série de variáveis tais como: idade, sexo, tamanho da família, ordem de nascimento no conjunto dos irmãos, ocupação e nível de escolaridade dos pais, habitat, desempenho escolar anterior etc.), estabelecendo pioneiramente na França um estudo da "estratificação social das escolaridades" (Isambert-Jamati, 1974).

Partindo do princípio de que essa descrição estatística, se refeita a intervalos regulares, retrairia a evolução temporal dos efetivos escolares, os pesquisadores do INED desenvolveram uma longa série de estudos longitudinais que passaram a ser sua marca registrada, e dentre os quais o mais famoso é a **enquete de 1962-72**. Através de uma grande amostra (17.461 alunos) representativa em escala nacional, acompanhou-se o itinerário no interior do sistema escolar de um conjunto de indivíduos (que concluía a última série da escola primária em 1962) durante dez anos, ou seja, até o ano de 1972.

Os resultados dos trabalhos do Instituto foram geralmente publicados na revista **Population** ao longo da década de 50. Mas foi uma célebre

¹³ Sobre os primeiros trabalhos do INED no campo da educação escolar e seu ponto de partida, ler Isambert-Jamati (1984).

¹⁴ Para um maior detalhamento desse campo de estudos: objeto, fontes, procedimentos metodológicos, perspectivas etc, ver Clerc (1974).

coletânea de textos, intitulada **Population et Enseignement**, publicada em 1970 (com introdução de A. Girard), reunindo os trabalhos do INED realizados na década de 60, que veio dar visibilidade a esses estudos.¹⁵

Está assim fora de dúvidas a importância desses trabalhos para a Sociologia da Educação francesa que seria produzida nas décadas seguintes. E os sociólogos contemporâneos são unânimes em reconhecê-lo.¹⁶

A problemática das desigualdades educacionais segundo os grupos sociais dominava portanto, como acabamos de ver, a Sociologia da Educação desse período nos principais países produtores de pesquisa. Um último indício significativo dessa tendência geral pode ser identificado na composição da coletânea **Education, Economy and Society** organizada por Halsey, Floud e Anderson (1961); além, obviamente, dos próprios autores, pode-se aí encontrar textos de D. Glass, J. S. Coleman e de A. Girard.

Em resumo, eu diria que todo esse estoque de pesquisas (*surveys*, relatórios, enquetes etc.) apresentavam um fato estatístico irrecusável: as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e de sucesso na escola. A partir daí, o estudo das desigualdades educacionais passaria a ocupar um lugar central na Sociologia da Educação. Temos aqui uma excelente ilustração de como fatos sociais e políticos conduzem a uma problemática sociológica.

Foi nesse "contexto desencantado" do final dos anos 60 — para usar a expressão de Forquim (1980) — que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político e cultural, e o conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que

⁵ Dela, Isambert-Jamati (1974) afirma: "Esta obra é capital para se conhecer o funcionamento real do sistema escolar francês contemporâneo".

¹⁶ Mesmo se um deles, ironizando os seus excessos, tenha um dia sugerido com muito bom humor, uma questão a ser assim formulada para uma hipotética prova a ser aplicada a futuros professores: "calcular a probabilidade que tem um filho de operário cuja mãe e empregada, a avó padeira e o irmão diabético, de repetir a primeira série primária". (cf. Baudelot, 1983. p.50).

se convencionou designar de **paradigma da reprodução**. É que a desilusão com a democratização do ensino tinha arrefecido por completo o otimismo das décadas anteriores para com os supostos poderes da educação, tanto no âmbito da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, quanto no terreno da equalização das oportunidades sociais.

Como já afirmei no início do presente texto, preferi não estender meu intento aqui à análise ou à avaliação crítica dessas teorias em si mesmas, o que de resto já vem sendo feito há algum tempo por autores procedentes de áreas diversas das ciências da educação. Mas a compreensão de sua gênese exige que se evoque ao menos os grandes contornos daquilo que reúne as várias vertentes dessas teorias sob uma mesma classificação.

Em primeiro lugar, o caráter fragmentário dos dados empíricos coletados pelas pesquisas de tipo *survey*, pelos grandes levantamentos ou pelos estudos demográficos; a natureza sobretudo descritiva dos resultados a que chegaram; tudo isto estava a pedir uma integração numa análise mais abrangente e uma teoria mais globalizante capaz de dar conta da complexidade das relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais (notadamente a divisão social do trabalho), e de interpretar os fracassos dos ideais de democratização do ensino. E aqui a penetração do pensamento estruturalista no interior das ciências sociais vinha responder a esses anseios de construção de um modelo explicativo mais completo, sempre numa perspectiva macroscópica.

Em segundo, as novas teorias vinham se contrapor à ideologia reformista da pesquisa e das políticas de combate às desigualdades escolares. E aqui a predominância do pensamento marxista nos meios intelectuais de então (nessa era **da suspeita**), desempenhou um papel importante na formulação dessa **sociologia crítica**. Referindo-se — sob a expressão de **neomarxismo** — à corrente estruturalista que reinterpretava o marxismo à época, o sociólogo R. Boudon (1986) escreve: "O neomarxismo caracteriza-se pelo fato de tentar explicar todas as instituições por seus supostos efeitos macrosociais. Explicar é, para essa corrente de pensamento, responder à questão para que serve?'. Para o que servem a

prisão (Michael Foucault), a escola (Louis Althusser, Pierre Bourdieu), a cultura, a cidade, o Estado etc? Resposta: para a reprodução da classe dominante".¹⁷

Entretanto não se pode deixar de reconhecer — e este é um dos propósitos explícitos deste texto — a importância da pesquisa empírica dos anos 50/60 para a elaboração desta **sociologia da reprodução**. Sem os fatos estatísticos estabelecidos nesses anos, a existência dessa última seria mesmo impensável. E a prova mais contundente disso é o uso significativo desses dados, feito pelos principais representantes das teorias da reprodução: Bourdieu e Passeron bem como Baudelot e Establet recorrem largamente aos dados do INED; Bowles e Gintis, por seu turno, fazem uso, entre outros, de dados do **Project Talent e do Coleman Report**, para ficar apenas nesses exemplos. Karabel e Halsey (1977), em sua retrospectiva da pesquisa sociológica em educação, chegam mesmo a afirmar — com base nas teses de Goudner sobre as mudanças nas ciências sociais — que o paradigma da reprodução mais do que uma inovação científica, propriamente dita, consistiu-se numa "nova maneira de olhar velhos dados" (*new ways of looking at old data*), isto é, numa reinterpretação — radical, é bem verdade — de fatos já anteriormente estabelecidos.

Para finalizar, gostaria de assinalar ao leitor que o caráter ensaístico do presente texto, que pretende ser mais um levantamento preliminar de hipóteses do que a exposição de algo já demonstrado, impede-me de estabelecer um juízo a respeito dessa interpretação dos autores ingleses. Por certo que um trabalho mais a fundo no interior das análises da linha reprodutiva permitiria uma avaliação mais criteriosa do significado desse momento de inflexão, sofrido pelas ciências sociais da educação na década de 70.

¹⁷ A crítica ao hiperfuncionalismo das teorias da reprodução tem se tornado freqüente nos escritos dos sociólogos da educação a partir do final dos anos 70 (Karabel e Halsey, 1977; Isambert-Jamati, 1983; Berthelot, 1983, para citar apenas alguns).

Bibliografia

- ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. **La Pensée**, Paris, p.3-21, jun. 1970.
- BAUDELLOT, C. La sociologia de la educación, para que? **Escuela de Maestros**, [s. 1.], n.2, p.41-45, dic. 1983.
- BAUDELLOT, C, ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.
- BÉNÉTON, P. Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v.25, n.1, p.106-122, fev. 1975.
- BERNSTEIN, B. Sociology and the Sociology of Education: a brief account. In: REX, J. (Ed.). **Approaches to sociology**. London: Routledge and Kegan Paul, 1974. p. 145-159.
- BERTHELOT, J. M. **La piège scolaire**. Paris: PUF, 1983.
- BOUDON, R. Entrevista. **Le Nouvel Observateur**, Paris, 13 a 19 juin 1986.
- . **L inégalité des chances**. Paris: A Colin, 1973.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers**. Paris: Ed de Minuit 1964.
- . **La reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- BOWLES, S., GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.
- CLERC, P. Démographie scolaire. In: DEBESSE, M., MILARET, G. **Traité des sciences pédagogiques**. Paris: PUF, 1974. t.6. p.219-278.
- DROUARD, A **Réflexions sur une chronologie: le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante**.

- Revue Française de Sociologie**, Paris, v.23, n.1, p.55-85, jan./mars. 1982.
- FORQUIN, J. C. **École et culture**: le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck/Ed. Universitaires, 1989.
- . La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 48, p. 90-100, juil./août/sept. 1979a.
- . **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.49, p.87-99, oct./nov./dec. 1979b.
- . **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.51, p.77-92, avr./mai/juin 1980.
- . L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 59, p.52-75, avr./mai/juin 1982a.
- . **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 60, p.51-70, juil./août/sept. 1982b.
- FURET, F. L'homme retrouvé. **Le Nouvel Observateur**, Paris, 13 a 19 de juin 1986. p. 114-115.
- HALSEY, A.H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C. (Eds.) **Education, economy and society**: a reader in the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1961.
- INED. **Population et enseignement**. Paris: PUF, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Fonctionnement du système éducatif. In: CARRAZ, R. **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**. Paris: La Doe. Française, 1983.
- . Les sciences sociales de l'éducation et "le ministère" en France. In: POUR un bilan de la sociologie de l'éducation. Toulouse: Université de Toulouse le Marail, 1984, p. 143-162.
- . Para onde vai a sociologia da educação na França? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p. 538-551, set./dez. 1986.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Sociologie de l'école. In: DEBESSE, M. MIALARET, G. **Traité des sciences pédagogiques**. Paris PUF 1974 t.6p. 141-185.
- JENCKS, C. **Inequality**: a reassessment of the effects of family and schooling in America. New York, Basic Books, 1972.
- KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Eds.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977.
- LITTLE, A., SMITH, G. **Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis**. Paris: OCDE, 1971.
- PETITAT, A. **Production de l'école — production de la société**. Genève: Droz, 1982.
- PROST, A. **Histoire de l'enseignement en France 1800-1967**. Paris: A. Colin, 1968.
- . Une sociologie stérile: "Lareproduction". **Esprit**, Paris, p.851-861, 1970.
- TANGUY, L. **L'introuvable relation formation/emploi**. Paris: La Doe. Française, 1986.
- TOURAINÉ, A. La self-sociologie. **Le Nouvel Observateur**, Paris, 1986a p. 125-126.
- . Sociologies et sociologues. In: GUILLAUME, M. **L'État des sciences sociales en France**. Paris: Découvert, 1986b. p. 134-143.
- TROTTIER, C. **La "nouvelle" sociologie de l'Éducation**. [S.1.], Université Lavai, 1987. (Les Cahiers du LABRAPs).
- YOUNG, M. A propósito de uma sociologia crítica da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.67, n.157, p.532-537, set./dez. 1986.