



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Maria Amália de Almeida Cunha

EDITORAufmg

# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Reitor: Clélio Campolina Diniz

Vice-Reitora: Rocksane de Carvalho

**Pró-Reitoria de Graduação**

Pró-Reitor: Mauro Braga

Pró-Reitora Adjunta: Carmela Maria Polito Braga

Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância:

Maria do Carmo Vila

**Editora UFMG**

Diretor: Wander Melo Miranda

Vice-Diretora: Silvana Cóser

**Conselho Editorial**

Wander Melo Miranda (presidente)

Carlos Antônio Leite Brandão

Juarez Rocha Guimarães

Márcio Gomes Soares

Maria das Graças Santa Bárbara

Maria Helena Damasceno e Silva Megale

Paulo Sérgio Lacerda Beirão

Silvana Cóser

MARIA AMÁLIA DE ALMEIDA CUNHA

# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

BELO HORIZONTE  
EDITORA UFMG  
2010

© 2010, Maria Amália de Almeida Cunha

© 2010, Editora UFMG

© 2012, REIMPRESSÃO

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

C972s Cunha, Maria Amália de Almeida  
Sociologia da educação / Maria Amália de Almeida Cunha. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

61 p. : il. (Educação a Distância)

Inclui referências.

ISBN: 978-85-7041-821-0

1. Sociologia educacional. I. Título. II. Série.

CDD: 306.432

CDU: 316:37

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação  
Biblioteca Universitária da UFMG

Este livro recebeu o apoio financeiro da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

ASSISTÊNCIA EDITORIAL Eliane Sousa e Euclídia Macedo

EDITORIAÇÃO DE TEXTOS Maria do Carmo Leite Ribeiro

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO Michel Gannam

REVISÃO DE PROVAS Beatriz Trindade e Danívia Wolff

PROJETO GRÁFICO Eduardo Ferreira

FORMATAÇÃO E CAPA Sérgio Luz

PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

IMPRESSÃO Imprensa Universitária da UFMG

#### EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 - Ala direita da Biblioteca Central - Térreo  
Campus Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte - MG  
Tel.: + 55 31 3409-4650 - Fax: + 55 31 3409-4768  
www.editora.ufmg.br - editora@ufmg.br

#### PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Av. Antônio Carlos, 6.627 - Reitoria - 6º andar  
Campus Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte - MG  
Tel.: + 55 31 3409-4054 - Fax: + 55 31 3409-4060  
www.ufmg.br - info@prograd.ufmg.br - educacaoadistancia@ufmg.br

Os cursos de graduação da UFMG, modalidade a distância, foram concebidos tendo em vista dois princípios fundamentais. O primeiro deles se refere à democratização do acesso à educação superior; o segundo consiste na formação de profissionais de alto nível, comprometidos com o desenvolvimento do país.

A coletânea da qual este volume faz parte visa dar suporte aos estudantes desses cursos. Cada volume está relacionado com um tema, eleito como estruturante na matriz curricular. Ele apresenta os conhecimentos mínimos que são considerados essenciais no estudo do tema. Isso não significa que o estudante deva se limitar somente ao estudo do volume. Ao contrário, ele é o ponto de partida na busca de um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre o assunto. Nessa direção, cada volume apresenta uma bibliografia, com indicação de obras impressas e virtuais que deverão ser consultadas na medida em que se fizer necessário.

Cada volume da coletânea está dividido em aulas, que consistem em unidades de estudo do tema tratado. Os objetivos, apresentados em cada início de aula, indicam as competências e habilidades que o estudante deve adquirir ao término de seu estudo. As aulas podem se constituir em apresentação, reflexões e indagações teóricas, em experimentos ou em orientações para atividades a serem realizadas pelos estudantes.

Para cada aula ou conjunto de aulas, foi elaborada uma autoavaliação com o objetivo de levar o estudante a avaliar o seu progresso e a desenvolver estratégias de metacognição ao se conscientizar dos diversos aspectos envolvidos em seus processos cognitivos. A autoavaliação auxiliará o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual. Caso ela mostre que as competências e habilidades indicadas nos objetivos não foram alcançadas, ele deverá estudar com mais afinco e atenção o tema proposto, reorientar seus estudos ou buscar a ajuda dos tutores, professores especialistas e colegas.

Agradecemos a todas as instituições que colaboraram na produção desta coletânea. Em particular, agradecemos às pessoas (autores, coordenador da produção gráfica, coordenadores de redação, desenhistas, diagramadores, revisores) que dedicaram seu tempo e esforço na preparação desta obra que, temos certeza, em muito contribuirá para a educação brasileira.

*Maria do Carmo Vila*  
*Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância*  
*UFMG*



# Sumário

Apresentação .....	9
Aula 1   As ciências sociais e a escola .....	11
Aula 2   Os principais percursos teóricos da sociologia da educação: um breve apontamento .....	17
Aula 3   A escola, a sala de aula e seus sujeitos em uma perspectiva sociológica..	31
Aula 4   A desigualdade escolar como objeto da sociologia da educação .....	39
Aula 5   Por que é tão difícil pensar que a escola pode corrigir as desigualdades sociais? .....	47
Aula 6   O que a sociologia tem a dizer sobre a formação do professor? .....	53
Referências .....	59
Sobre a autora .....	61



# Apresentação

Caros alunos,

É com muita alegria que trago um pouco da minha contribuição para esta jornada de vocês, que escolheram um curso na modalidade a distância. Como vocês verão neste material didático, a sociologia da educação tem se ocupado de problematizar as questões mais prementes da educação na nossa sociedade, sobretudo destacando a importância de trajetos escolares longos para uma camada da população que historicamente não tem conseguido apropriar-se da chamada “democratização do ensino”. Espero que este curso possa então abrir novas perspectivas nos trajetos de formação de vocês, assim como contribuir para aumentar o repertório de conhecimentos que cada um vem adquirindo ao longo da vida.

Este material está organizado em seis aulas:

Nas **duas primeiras aulas**, discutiremos brevemente o diálogo que as ciências sociais vêm mantendo com a educação e com os assuntos relacionados ao processo de escolarização nas sociedades modernas e contemporâneas, bem como analisaremos a contribuição das principais escolas de pensamento que se debruçaram sobre os objetos da sociologia da educação, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial.

Na **terceira** e na **quarta aula**, analisaremos o paradoxo que a escola traz consigo: ao mesmo tempo em que ela ocupa uma centralidade na vida dos sujeitos, não somente pelo fato de ser o *locus* privilegiado onde ocorre a **instrução**, constata-se que a escola, sozinha, não consegue combater as desigualdades que muitas vezes ela mesma produz e estuda. Veremos que as desigualdades escolares produzem e são também produzidas pelas desigualdades sociais, em um movimento espiral e complexo.

Na **quinta** e na **sexta aula**, procuraremos entender o significado que a sociologia da educação tem para o exercício da profissão docente. Estudar a realidade escolar, como o cartógrafo se utiliza dos mapas para guiá-lo, já é um bom indício da importância que a disciplina tem para o campo de formação do professor.

Bom trabalho a todos!

*A autora*



## As ciências sociais e a escola

### OBJETIVO

Localizar o interesse das ciências sociais, em especial a sociologia, pela instituição escolar. Pode-se dizer que a sociologia, enquanto ciência, nasce ao mesmo tempo em que a escola se institucionaliza e é por isso que a sociedade moderna pode ser considerada um marco tanto para a sociologia quanto para a escola.

A sociologia nasce como ciência ao mesmo tempo que a vida em sociedade começa a se organizar de uma nova forma. Neste novo modo de organizar a vida, observa-se uma profunda transformação nas relações de trabalho, marcada agora por uma relação contratual de trabalho, concomitante à crença na ideia de **progresso**. A **sociologia** nasce e firma-se como uma tentativa de compreensão de situações novas, criadas pela então nascente sociedade capitalista. Por isto, o século 19 é particularmente importante não somente para o pensamento ocidental quanto para o surgimento da sociologia. Neste sentido, a revolução industrial pode ser considerada um marco significativo para esta ciência, uma vez que ela instaura novas formas de organizar a vida social. A introdução das máquinas na produção não apenas destruiu o artesão independente, que antes possuía somente um pequeno pedaço de terra cultivado nos seus momentos livres. Este foi submetido a uma severa disciplina, a novas formas de conduta diante das relações de trabalho, completamente diferentes das vividas anteriormente por eles (no auge da revolução industrial, os trabalhadores passam a cumprir uma jornada de até 16 horas de trabalho diário).

A transformação da atividade artesanal em manufatureira e, por último, em atividade fabril desencadeou uma maciça emigração do campo para a cidade, assim como engajou mulheres e crianças em jornadas de trabalho de pelo menos 12 horas, sem férias e feriados, ganhando um salário para a subsistência. Grandes cidades industriais da Inglaterra (berço da revolução industrial), como Manchester, passaram por mudanças radicais na demografia (migração do rural para o urbano), sem possuir, no entanto, uma estrutura de moradias, de serviços sanitários, de saúde etc., capaz de acolher a população que se desloca para a

cidade, a fim de trabalhar nas fábricas. A sociologia diz respeito então a um conjunto de conceitos, de técnicas e de métodos de investigação produzidos para **explicar** a vida social. É também uma ciência que busca a **compreensão** e a **transformação** do real.

Além da revolução industrial, outras duas revoluções marcam o surgimento da sociologia como ciência: a revolução do conhecimento e a revolução burguesa. A partir destas três ordens de transformação na sociedade, a sociologia se estabelece como uma disciplina importante para qualquer pessoa comprometida com uma forma de **ação** na sociedade. Mas mais do que uma **ação**, a sociologia é marcada por uma tentativa de **compreensão** da dinâmica da própria sociedade. Por isto o século 19 é marcado pelo surgimento das ciências sociais e outras disciplinas que tentarão entender a sociedade, o homem e a cultura.

E quais foram as consequências dessas transformações para uma disciplina que estava se formando?

No campo mais geral, este aumento progressivo de população redundou no surgimento de alguns problemas sociais que antes não se tinha notícia, tais como: acréscimo da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência etc. Estas transformações consolidam a sociologia como ciência, uma vez que todos estes problemas transformam-se em valiosos objetos de investigação. Sendo assim, a própria sociedade passa a se constituir em um **problema sociológico**. Não é por mero acaso que a sociologia, enquanto instrumento de análise, inexistia nas relativamente estáveis sociedades pré-capitalistas, já que o ritmo e o nível das mudanças que aí se verificavam não chegavam a colocar a sociedade como um problema a ser investigado.

Assim, pode-se afirmar que os problemas decorrentes da revolução industrial – a rápida expansão das cidades e dos cortiços, a imigração em massa, os deslocamentos populacionais, o rompimento dos costumes tradicionais e o resultante desnorreamento das pessoas envolvidas neste processo – ensejaram um grande volume de pesquisa sociológica (BERGER, 1986, p. 12). O sociólogo passa a ser aquele que buscará compreender a realidade social de uma maneira disciplinada, uma vez que esta atividade possui uma natureza **científica**. Compreender a realidade na qual se está inserido exige então um **rigor metodológico**, ferramenta útil para instrumentalizar a análise do sociólogo dentro de um quadro de referências científicas, como, por exemplo, a tentativa de olhar a realidade que se observa a partir de um ponto de vista relativamente objetivo, imparcial, livre de preconceitos pessoais etc.

Por outro lado, como diria Berger (1986, p. 26), a metodologia não constitui uma meta em si mesma para o sociólogo, mas sim em um artifício que lhe permite compreender a sociedade. Visando compreender a sociedade, ou o segmento da sociedade que ele estiver estudando no momento, o sociólogo lançará mão de vários meios de análise, como

a abordagem quantitativa (estatísticas, análises macrossociológicas), como também a abordagem qualitativa (estudos de caso, entrevistas, estudos de trajetórias, enfim, análises mais voltadas para a microsociologia).

O meio para investigar o problema de natureza social cabe à orientação teórica do sociólogo:

(...) o que interessa é a curiosidade de que é tomado qualquer sociólogo diante de uma porta fechada atrás da qual ouçam vozes humanas. Se ele for um bom sociólogo, desejará abrir aquela porta, compreender aquelas vozes. Por trás de cada porta fechada ele imaginará uma nova faceta de vida humana ainda não percebida nem entendida (BERGER, 1986, p. 28-29).

As ciências sociais se interessará pela educação e, conseqüentemente, pela escola, a partir do momento em que Émile Durkheim (1858-1917), considerado o “pai fundador da sociologia da educação”, defenderá o argumento de que é por meio da educação que se mantêm certos laços sociais nas sociedades modernas, além dela cumprir três funções essenciais na sociedade:

- a) Desenvolver o senso de disciplina e, com ela, o respeito às hierarquias;
- b) Desenvolver o sentimento de pertencimento a um grupo;
- c) Desenvolver a autonomia individual dos sujeitos.

Assim, a educação se organiza enquanto instituição, de acordo com a concepção de Durkheim, para realizar esta função moralizadora da sociedade. A educação deve criar no homem um ser novo. Isto porque o homem nasce como uma tábula rasa e cabe à sociedade agregar ao ser individual uma natureza moral e social. Seria a educação a agência de socialização responsável por imprimir no homem as marcas do social, marcas estas que representariam um conjunto de regras, valores, comportamentos, atitudes etc., essenciais para a manutenção do equilíbrio da sociedade.

No Brasil, a sociologia da educação foi oficialmente incorporada nos currículos secundários entre 1925 e 1928 (Colégio Pedro II, escolas oficiais do Exército e institutos de educação). O propósito era dotar os alunos de um “espírito científico”. No período do Estado Novo e da ditadura militar, a sociologia da educação sofre um certo refluxo e é temporariamente retirada dos currículos do ensino médio. Após 1942, a disciplina passa a integrar o currículo dos estabelecimentos públicos em caráter optativo. A partir da década de 1940, a sociologia da educação se “academiciza” e passa a formar os primeiros bacharéis da área de ciências sociais. O projeto da disciplina para o período era o de que esta ajudaria a enfrentar alguns problemas sociais emergentes, criados pelas mudanças sociais em processo: crescente industria-

lização da economia, urbanização da população, expansão do proletariado, desenvolvimento das classes médias etc. O governo militar representou o alijamento da sociologia nas esferas estatais de análises aplicadas, mas também a repressão e a censura na própria universidade. Nas teses do MEC (1976-1978), dos 226 trabalhos de sociologia, apenas 13 (ou seja, 5,7%) tinham a educação como tema central. Propagou-se a ideia, nos anos de 1970, de que as ciências sociais “interessadas” seriam de segunda linha (DIAS DA SILVA, 2002). Atualmente a disciplina sociologia da educação compõe o currículo obrigatório dos cursos de licenciatura e de pedagogia das faculdades de educação. A relação **educação e sociedade**, produto da disciplina, retorna à cena educacional com a inclusão da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, segundo o Parecer nº 38 do CNE assinado em 2006.

A importância da disciplina que se **academiciza** no país ainda em um passado não muito distante é importante, uma vez que o avanço das ciências sociais ampliou as possibilidades de entendimento das relações entre escola e sociedade (SOUZA, 2007, p. 11). Para tanto, o autor, parafraseando Wright Mills, diz como as sociedades modernas se transformam rapidamente e, com isso, a vida das pessoas fica submetida às injunções de novos contextos, novos problemas, trazendo um sentimento de incerteza. Mills acreditava que eram as ciências sociais que poderiam ajudar no desenvolvimento dessa imaginação “sociológica”: “(...) o que precisam é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1982, p. 11).

Souza (2007, p. 13), ao evocar Mills, lembra as várias possibilidades que o uso da imaginação sociológica pode trazer ao indivíduo: compreender a relação entre sua vida particular e a história, elucidar como um indivíduo singular se situa na relação com outras singularidades dentro de determinado período histórico e perceber as possibilidades que podem ser compartilhadas entre eles. Possuir imaginação sociológica é ser capaz de transitar de um lado a outro da relação entre indivíduo e sociedade e ser capaz de compreender tanto o lugar dos indivíduos como agentes na estrutura social quanto o que essa estrutura faz aos indivíduos (SOUZA, 2007, p. 13).

## Autoavaliação

Assinale com um x a alternativa correta:

1. A sociologia nasce como ciência ao mesmo tempo em que a vida em sociedade começa a se organizar de uma nova forma. Isto acontece porque:

- ( ) Neste novo modo de organizar a vida, observa-se uma profunda transformação nas relações de trabalho, marcada agora por uma relação contratual de trabalho, ao mesmo tempo em que se alimenta a crença na ideia de **progresso**.
- ( ) A **sociologia** nasce e firma-se como uma tentativa de compreensão de situações novas, criadas pela então nascente sociedade capitalista. Por isso, o século 18 é particularmente importante não só para o pensamento ocidental, mas também para o surgimento da sociologia.
- ( ) A revolução industrial não trouxe nenhum impacto sobre a constituição desta ciência.

2. A educação, na concepção de Émile Durkheim, cumpriria as seguintes funções:

- ( ) A educação deve criar no homem um ser novo; isto porque o homem nasce como uma tábula rasa e cabe à sociedade agregar ao ser individual uma natureza moral e social.
- ( ) Seria a educação a agência de socialização responsável por imprimir no homem as marcas do social, marcas estas que representariam um conjunto de regras, valores, comportamentos, atitudes etc., essenciais para a manutenção do equilíbrio da sociedade.
- ( ) É por meio da educação que se mantêm certos laços sociais nas sociedades modernas, além dela cumprir três funções essenciais na sociedade:
  - a) Desenvolver o senso de disciplina e com ela o respeito às hierarquias;
  - b) Desenvolver o sentimento de pertencimento a um grupo;
  - c) Desenvolver a autonomia individual dos sujeitos.



## Os principais percursos teóricos da sociologia da educação: um breve apontamento

### OBJETIVO

Evidenciar, de maneira bastante sintética, o que tem sido produzido na área da sociologia da educação de modo geral, desde o período de sua institucionalização até os dias atuais. Para tanto, é necessário apresentar um breve histórico da disciplina, a fim de discutir o debate recente que a envolve.

Um dos principais expoentes da sociologia da educação, como vimos, foi Émile Durkheim. Este autor argumentava que “(...) a educação é, por excelência, objeto da sociologia, visto que é um fenômeno social objetivo e que deve ser estudado como tal”. Como veremos posteriormente, a **sociologia da educação** transcende o plano teórico, já que propicia o conhecimento da sociedade e, por consequência, da escola como instituição social. A **escola**, tal como a própria **sociologia**, também é um objeto de transformação social (como também de conservação social, diria Bourdieu), uma vez que se ocupa da transmissão de valores e da formação de futuras gerações. Desta forma, nos dias atuais, a **sociologia da educação** propõe como investigação realizar um mapa da realidade escolar, a fim de que este possa ser analisado e refletido por todos aqueles que se debruçam sobre os problemas educacionais. Podemos dizer então que a **escola** e suas **relações** constituem o objeto privilegiado da sociologia da educação.

Diferentes comunidades científicas trabalham sobre o objeto chamado “escola”. A sociologia da educação foi apenas mais uma disciplina que se interessou pela escola, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Isto porque, do final do século 19 até o entreguerras, a sociologia da educação possuía mais um caráter filosófico-sociológico, restrita a manuais didáticos e a reflexões mais generalistas a respeito da educação em nossa sociedade. A sociologia da educação emergiu com mais evidência como campo científico a partir dos anos de 1960, trazendo em seu discurso certa denúncia a um período precedente tido

como “otimista” pelos economistas que defendiam a tese do “capital humano” (VAN ZANTEN, 2000, p. 6), segundo a qual a educação era um investimento produtivo, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade.

A sociologia da educação, a partir dos anos de 1960, adotou um discurso crítico, que se opunha a uma visão naturalista dos dons e habilidades intelectuais, fortemente presente na teoria funcionalista de Durkheim e reativada pelo sociólogo americano Talcott Parsons, defensor da tese da seleção escolar com base nas habilidades e aproveitamento escolar diferenciado, conjunto este que seria responsável pela preparação dos indivíduos para ocupar postos sociais hierarquizados, em nome do equilíbrio harmonioso da sociedade, como veremos a seguir.

Os países do chamado Primeiro Mundo começaram a se preocupar com a modernização de seus sistemas educacionais a partir do fim da década de 1950 e ao longo da década de 1960. Estavam entrando no período de crescimento econômico acelerado que se seguiu à reconstrução da economia europeia depois da Segunda Guerra Mundial. O desenvolvimento econômico fez com que se tornasse necessária uma mão de obra mais qualificada e, de modo geral, uma população com nível de formação mais alto. Este período foi marcado pela produção de vários relatórios de pesquisa financiados pelo Estado em diversos países e marcou uma fase que via a educação como sinônimo de desenvolvimento econômico.

Contra-pondo-se à tese de que a educação corrigiria as desigualdades sociais, ao promover uma política educacional com base na tese da **equalização social**, a sociologia da educação do final dos anos de 1960 começou a ver a escola com certo desencantamento e, portanto, como uma instituição distante para cumprir a promessa de que a democratização do ensino pudesse representar um fator de equidade social, logo, de progresso econômico.

Para esta sociologia da educação, a margem de ação do indivíduo era limitada por fatores estruturais da sociedade que tangiam as escolhas do sujeito. Neste contexto, a ação pedagógica aparecia também condenada de início, já que os mecanismos presentes no sistema escolar acabam por reproduzir a divisão social imposta em uma sociedade de classes.

Esta tonalidade crítica da sociologia da educação se atenua a partir dos anos de 1980. A partir deste período, os trabalhos versados na área de sociologia da educação manifestam um desejo latente de compreender melhor o funcionamento interno das instituições de ensino, denotando, de certa forma, uma lacuna existente tanto na tradição funcionalista quanto na tradição marxista em compreender a equação entre os mecanismos globais da sociedade e a atividade comum dos profissionais da educação, bem como a experiência dos próprios alunos. Os dois grandes paradigmas da sociologia da educação acabam explorando

pouco os determinantes individuais da ação, subestimando o papel do ator e conferindo um peso maior às dinâmicas macroestruturais da sociedade.

É a partir deste “mapa conceitual” que a sociologia da educação tem ocupado os debates científicos na sociedade contemporânea. Tais debates dão conta, de maneira resumida, dos principais paradigmas que orientaram e ainda orientam esta disciplina, além de nos ajudar a traçar o itinerário genealógico da mesma.

Desta forma, segundo alguns autores (NOGUEIRA, 1995; VAN ZANTEN, 2000), podemos falar de dois momentos que são considerados particularmente importantes para esta disciplina:

- Primeiro momento: período que vai de Émile Durkheim, considerado “o pai fundador da sociologia da educação”, até aproximadamente a Segunda Guerra Mundial;
- Segundo momento: período posterior à Segunda Guerra Mundial até os dias atuais.

No primeiro momento, a sociologia da educação é especialmente marcada por três características:

1. Ausência de investigação empírica, ou seja, os estudos nesta área se preocupavam mais com os grandes modelos de análise estatística que se ancoravam em uma tradição mais quantitativa e nos quais os sujeitos quase não apareciam;
2. Sociologia “macroscópica”, tipo de abordagem que dificultava a investigação sobre o que acontecia no interior da escola;
3. A sociologia se reduz a uma matéria de ensino, ou seja, ela não havia se constituído ainda em um **campo de pesquisa** e se debruçava em uma tradição mais histórico-filosófica.

Desta forma, os **sujeitos** da sociologia da educação neste período são quase que uma **categoria abstrata**, ou seja, não pertencem a uma classe, não têm voz, sua origem social é desconhecida, não são filiados a nenhum mercado de bens culturais ou simbólicos, enfim, é a amostra quantitativa que tem validade, são os dados estatísticos que falam pelos sujeitos.

Já no segundo momento, assistimos à institucionalização da “sociologia da educação” enquanto disciplina científica. Os sociólogos deste período estão preocupados em reconstituir a história da disciplina.

Três grandes acontecimentos podem ser destacados no segundo momento da disciplina:

1. Período de institucionalização da disciplina (1945-1965): a sociologia de Talcott Parsons;

Este período é marcado pela chamada “explosão demográfica”, conhecida como *baby boom*: as famílias se recompõem, os homens voltam da guerra, as mulheres ingressam no mercado de trabalho e o período

é marcado por uma prosperidade econômica. Na educação, é possível sentir o maior acesso das crianças à escola e o prolongamento dos estudos. O principal teórico desta fase é um autor chamado Talcott Parsons, teórico importante e influente na sociologia da educação do período. A corrente teórica representada por Parsons era o **estrutural-funcionalismo**, corrente que defendia uma visão “sistêmica” e “funcionalista” da sociedade. De acordo com Parsons, para que uma sociedade estável pudesse existir, era preciso responder a diversas funções: a adaptação ao meio que assegura a sobrevivência da sociedade, a busca por objetivos, a integração de membros do grupo e, finalmente, a manutenção de modelos e de normas.

A partir deste modelo, Parsons procura explicar as diferentes instituições sociais da sociedade americana: a família, a polícia, a justiça, o ensino, a religião, suas funções e sua lógica interna. Os sistemas são abertos e evolutivos: eles deixam os indivíduos livres para escolherem (o marido, a profissão etc.), desde que existam os mecanismos de regulação econômica ou social.

Outra característica importante deste período é a chamada “explosão escolar”, com a universalização do ensino de segundo grau. Além disso, a chamada guerra fria (confronto entre dois blocos hegemônicos) acaba por estimular a competição entre os países desses blocos, o que, em termos concretos, eleva-se o investimento em recursos científicos e tecnológicos em busca da disputa pela supremacia militar – período conhecido como “caça-talentos”.

O Estado passa a financiar as pesquisas relativas aos sistemas educacionais, tradição esta já existente na Inglaterra desde o final do século 19. Neste país, o Estado financia abundantemente equipes de sociólogos para a realização de grandes pesquisas (*surveys*). Cada vez mais se reconhece que a **escola é um instrumento de mobilidade social**. Acredita-se que quanto mais as sociedades se desenvolvem, mais a escola passa a desempenhar um papel central na questão da mobilidade.

Os estudos deste período tinham o objetivo de levar à democratização do ensino. A educação era vista como um meio de **equalização social**. Os teóricos desta época acreditavam que a educação poderia ser um fator de **correção das desigualdades sociais**.

A construção teórica de Parsons procura resolver um problema: como compreender uma ordem social organizada em um país livre, onde os homens escolhem livremente suas atividades? Isto porque o contexto em que as teorias de Parsons foram concebidas tinham uma especificidade: enquanto a sociologia do pré-guerra esteve marcada pela crise e problemas de desorganização social, como a marginalidade, a criminalidade, a imigração, entre outras, a América do pós-guerra de Parsons vive um período de crescimento e de forte integração social. Por isto, estava preocupado com um modelo de educação ancorado na ideia de oferecer a todos a mesma igualdade de oportunidades. De acordo

com o clima de euforia econômica no qual vivia, Parsons foi um entusiasta do sistema capitalista, acreditando que este sistema ofereceria melhores oportunidades às pessoas por meio do esforço e do mérito.

A concepção de educação que temos hoje ainda se organiza pela promessa de funcionamento meritocrático, de democratização fundada no mérito, este é o tema que surge com força nos países ocidentais, sobretudo na sociedade americana na década de 1950 (CASASSUS, 2007, p. 50).

2. Período marcado por um “olhar radical” da disciplina (1965-1975): a sociologia da reprodução cultural de Pierre Bourdieu;

Este período é marcado pelo tema das **desigualdades escolares**. O período é fortemente influenciado pelos movimentos sociais na Europa e na América, e Maio de 68, na França, é paradigmático das reivindicações por uma universidade menos elitista e que pudesse fazer parte do universo de aspirações de todas as pessoas, independente de seu pertencimento de classe social. Depois da chamada “democratização de ensino” no que diz respeito à educação básica, era hora de lutar pelo acesso ao ensino superior, começando a luta por uma reforma universitária na França. Constatou-se que a “democratização de ensino” não levou a população a uma democratização das estruturas sociais, isto é, a escolarização não havia diminuído o fosso entre pobres e ricos, mesmo nos chamados “países mais desenvolvidos”. Assim, este é também o chamado **momento da desilusão e do desencanto** em relação ao papel da escola. Esta seria tão mais eficiente quanto mais mascarasse sua real intenção, qual fosse, a manutenção das desigualdades sociais. Na teoria, é o momento da chamada “teoria da reprodução” de Pierre Bourdieu. Para este autor, a ação pedagógica assegura, através da sua função de reprodução cultural, uma função de reprodução social, perpetuando o “arbitrário cultural”. Para o autor, o **campo escolar** contribui para produção, reprodução e legitimação das desigualdades. O sistema de ensino teria então uma dupla função:

- a) função de inculcação;
- b) função de reprodução de um arbitrário cultural. Ou seja, garantiria a autorreprodução e reprodução das relações entre grupos ou classes.

A legitimação da reprodução das hierarquias sociais é transmutada em hierarquias escolares. A escola é o local onde se opera a transformação do capital social em capital cultural institucionalizado. O axioma da teoria da reprodução seria então a violência simbólica e a imposição de um arbitrário cultural. Se antes a escola era analisada como uma instituição natural, contribuindo para a reprodução dos saberes e habilidades requeridas pela divisão do trabalho, a sociologia crítica da educação (na figura de Bourdieu, por exemplo), transforma a tranquilidade deste esquema, redefinindo-a como instrumento de produção/reprodução das relações de força.

Para Bourdieu, muitas vezes é difícil fazer a crítica ao sistema escolar em virtude do apego a uma certa definição de equidade de oportunidades que seria resultante do processo de escolarização. Em contrapartida, é possível desvendar, por meio de mecanismos de seleção consagrados pela escola, o quanto ela ignora, em termos cognitivos, as desigualdades culturais entre as crianças.

Por isto a escola pode ser percebida como um dos mecanismos mais eficazes de “conservação social. A ‘ação do privilégio cultural’ é um dos mecanismos mais seletivos que opera no interior do sistema escolar, ou seja, a transmissão da herança cultural”. A posse deste “capital” permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando, pela via da escola, um “patrimônio” familiar – a cultura – transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida.

A influência deste capital é percebida pela relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A “ancestralidade” na transmissão deste capital não pode ser desconsiderada, como o nível cultural dos avós, por exemplo. As partes mais “rentáveis” do capital escolar na escola seriam o capital linguístico e a chamada “cultura livre”, marcada por experiências extraescolares. A “cultura livre” é desigualmente distribuída entre as diferentes classes sociais e a escola nada mais faz do que perpetuar estas diferenças. Quanto mais rico for o conhecimento dos estudantes (sobre cinema, música, artes em geral), mais elevada é sua origem social. As atitudes da família em relação à escola refletem, pois, a posição social que esta ocupa na sociedade: quanto mais elevada for sua posição social, maiores suas expectativas de escolarização, e quanto mais desfavorecida for a família, mais limitadas suas aspirações em relação ao futuro. A ação do meio familiar sobre o sucesso escolar parece ser quase exclusivamente cultural, uma vez que a proporção de “bons alunos” parece aumentar com a renda e com o nível do diploma do pai. As duas instâncias, quando conjugadas, permitem aos pais não somente intervir com competência na escolaridade dos filhos, mas influenciar no desenvolvimento do aluno por meio do ambiente familiar e, notadamente, das conversas e dos diálogos entretidos entre pais e filhos.

Pode-se dizer que a cultura de elite é tão próxima à cultura escolar que as crianças originárias de outras classes não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o bom gosto, o estilo, o talento etc. A “ideologia do dom” é aquela que acredita na transmissão quase osmótica do capital cultural (por isso o sentido do “inato”) e transforma as desigualdades sociais em “desigualdades de dons” ou “méritos”. Tal ideologia faz com que as classes desfavorecidas aceitem o destino que a sociedade lhes reserva e acreditem, desta forma, que o responsável pelo seu insucesso deriva de sua própria “inaptidão natural” para a cultura escolar.

Esta corrente, chamada “teoria da reprodução cultural”, marca uma linha de pensamento que concluiu que a fonte das diferenças nos resultados dos alunos – e, portanto, de desigualdade educacional – está ancorada tanto nos fatores internos à escola, quanto nos fatores externos, encontrados tanto nos mecanismos de transmissão de um saber pela escola quanto no âmbito socioeconômico e familiar.

3. Período de “explosão do objeto” ou “destruição dos paradigmas” (1975 até os dias atuais): a novas tendências na sociologia da educação.

Este período denota o rompimento com uma sociologia que vinha sendo feita até meados da década de 1970, cujo enfoque era ainda o **macroscópico**. A sociologia agora será apreendida no seu **fazer cotidiano**. Os sujeitos envolvidos no processo educativo entram em cena e novos atores surgem neste contexto: a família, os professores, os alunos. Assim como novos atores entram em cena, assistimos também à recorrência de temas da “microsociologia”, como **a cultura escolar, o currículo, a sala de aula**. Desta forma, a sociologia da educação percebe que o que se passa no interior da escola não é só objeto da pedagogia, mas igualmente da sociologia e de outras disciplinas. O olhar sociológico vai se deslocar das macroestruturas para as microestruturas. Acredita-se que um dos fatores que possibilitou o chamado “retorno do ator” e a valorização do microscópico tenha sido a crise do marxismo e, com ela, a esterilização das explicações estritamente econômicas para as desigualdades escolares. O “por que” dá lugar ao “como”, ou seja, muda-se o foco de explicações reducionistas para o fraco desempenho escolar e passa-se a desvendar a “alquimia” que faz com que o capital cultural da família, medido pelo grau de instrução dos pais, produza sucesso ou fracasso escolar. A figura do sujeito passa a ser central para as análises sociológicas, isto é, tal linha de pensamento passa a atribuir um papel relevante para os sujeitos e suas interações na dinâmica social. A crítica desta corrente teórica é que a corrente anterior havia sido “hiperfuncionalista”, ou seja, a escola era vista como um “subsistema” ou “aparelho” que servia funcionalmente a um sistema maior, legitimando as hierarquias.

Para os teóricos dessa corrente, o mundo deveria ser visto não apenas em termos de dominação, inculcação, legitimação etc., mas se deveriam entender as relações sociais em termos de resultados de conflitos, de projetos e de debates entre os diferentes grupos sociais.

Com isso, temos o estudo da microsociologia, da investigação da “caixa-preta” do sistema educacional. A escola, a partir deste momento, deixa de ser vista apenas como um espaço de reprodução e passa a ser percebida também como um espaço de produção de práticas culturais diversas, inclusive práticas de resistência, revelando que a escola não é uma instituição passiva diante das estruturas sociais.

Novos objetos passam a dar o tom para a sociologia da educação, alargando tanto o campo de análise quanto o instrumental teórico necessário para se compreender a relação entre educação e sociedade.

Pode-se dizer hoje que a **sociologia da educação** constitui um campo fértil de análise das relações escolares, campo este aberto à interlocução com outras disciplinas, e está disposta, enquanto disciplina e campo científico, a olhar tanto para as relações microscópicas, quanto para as relações macroscópicas que acontecem dentro e fora dos muros escolares.

A sociologia da educação contemporânea tem buscado cada vez mais conjugar teoria e prática de pesquisa, reabilitando a célebre assertiva de Durkheim: “Nossas pesquisas não valem mais do que meia hora de reflexão se elas forem meramente especulativas.” Com base nesta afirmação, Brandão (2001, p. 153) propõe uma discussão a respeito da superação dos chamados “mecanismos metodológicos” no campo da pesquisa em sociologia da educação.

A partir da década de 1980, ficou cada vez mais evidente para a sociologia da educação que as opções teórico-metodológicas devem apoiar-se cada vez mais nas necessidades da investigação e não em uma opção apriorística do pesquisador por qualquer uma das alternativas. Isto porque, segundo Brandão (2001, p. 156), uma antiga querela ainda ronda a pesquisa em sociologia da educação: a divergência sobre qual a perspectiva mais compatível com o estudo dos processos educacionais: a das relações face a face entre os indivíduos empreendidas pelas análises microssociais, ou das relações entre as estruturas – imposições mais gerais da sociedade –, por meio de análises macrossociais.

Superar o antagonismo micro/macro na apreensão dos fenômenos sociais pela sociologia da educação é a tarefa principal desta disciplina científica, a qual busca ultrapassar as oposições clássicas e defender que o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em níveis macrossociais.

Como já analisamos, a sociologia da educação, após a Segunda Guerra Mundial, esteve marcada por um movimento pendular entre as teorias da ação e as teorias estruturais. A abordagem fenomenológica inspirou as perspectivas microssociais, ao passo que entre os defensores das perspectivas macrossociais estão os adeptos do funcionalismo, das teorias sistêmicas e estruturalistas de diferentes extrações teórico-ideológicas.

Pode-se dizer que, no que tange à sociologia da educação no Brasil, até a década de 1980, houve um predomínio de estudos sociodemográficos e exames macrossociais voltados para a análise das relações escolares, como desigualdade, repetência etc.

Com a chegada da década de 1980 e, com ela, da crítica ao positivismo e ao caráter demasiadamente genérico de algumas abordagens de pesquisa, como os *surveys*, é que assistimos a uma virada hegemônica no campo das estratégias metodológicas em sociologia da educação (BRANDÃO, 2001, p. 161). A etnografia, os estudos de caso, a observação participante, enfim, as estratégias da pesquisa qualitativa é que foram dominando a pesquisa em educação.

A nova sociologia da educação (a partir de 1980), portanto, rejeita as perspectivas unilaterais, pois entende que os processos de configuração social estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macrossociais. A arte do pesquisador estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação que se apresentam ao pesquisador (BRANDÃO, 2001, p. 164).

## Autoavaliação

Caros alunos: O objetivo desta avaliação é mensurar a capacidade reflexiva de vocês sobre a temática vista na disciplina *Sociologia da educação*. Para tanto, foram selecionados três artigos recentes de jornal que refletem, em alguma medida, a situação educacional do nosso país e que podem e devem ser pensados a partir de uma perspectiva sociológica. Após a leitura dos artigos 1 e 2, vocês devem identificar as questões corretas e marcá-las assinalando V ou F (verdadeiro ou falso). O artigo 3 deve ser lido e respondido de maneira dissertativa, tendo em vista os argumentos dos autores apresentados durante nossa disciplina. Por último, na questão 4, vocês devem assinalar a(s) resposta(s) correta(s). Boa prova!

Após ler os seguintes artigos, responda às questões 1 e 2.

### Artigo 1

Este artigo discute, em linhas gerais, a questão da mobilidade social entre as classes menos favorecidas. Recorrendo ao professor José Pastore, sociólogo que discute a problemática da mobilidade, a autora do artigo concluiu que a educação é o fator principal para a mobilidade ascendente entre as classes menos favorecidas:

#### Educação: o caminho para o sucesso

“No Brasil a educação tem um peso muito importante na mobilidade social. Entre as pessoas que sobem na sociedade, cerca de 60% subiram por causa da educação. Então, quando comparadas com seus pais, elas estão numa posição melhor e a educação teve um peso bastante expressivo”, revela Pastore. O estudo empreendido pelo sociólogo data do ano de 2000, mesmo assim o sociólogo acredita que hoje – das cerca de 85 milhões de pessoas que estão no mercado de trabalho – a metade tenha nível educacional e renda superiores a de seus pais.

A história de Marialva, retratada pela jornalista Fernanda Galvão na publicação citada, ilustra bem esse fato. Marialva Pereira da Silva, que nasceu no meio rural e estudou numa escola pública de São Sebastião. Numa cidade onde, de acordo com o IBGE, menos de 1% dos moradores fazem curso superior, ela conseguiu passar para Pedagogia na Universidade de Brasília. A única dos dez irmãos a chegar tão longe. É a própria Marialva quem confessa:

“Nas famílias, ainda é comum ver os pais acharem que se o filho terminou o segundo grau e arrumou um emprego mais ou menos, já está bom demais. Na época eu saí no jornalzinho e todo mundo comentava: ‘A Marialva, estudante da Escola São Paulo, passou no vestibular da UnB. A filha da dona Senhorinha e do seu Boa foi aprovada.’ Desde então, virei referência.”

Mesmo com alguns de seus familiares desacreditando de um futuro reservado à maioria de seus pares, Marialva perseguiu seus propósitos. Hoje Marialva leciona em São Sebastião e diz aos alunos que todos podem chegar à universidade, se quiserem. Alunos pobres podem contar com alguns programas para facilitar o acesso ao nível superior. Pelo menos um cursinho pré-vestibular oferece bolsas de estudos: 200 por semestre.

“(…) Os brasileiros não percebem que a nossa sociedade é muito móvel, tem muita mobilidade. É ascendente, principalmente porque o grosso da mobilidade se dá na base da pirâmide.

O Brasil é um país que, além de ter aumentado as oportunidades educacionais formais, tem uma profusão de cursinhos de todas as naturezas, que permitem dar uma qualificação decisiva na mobilidade social”, destaca o sociólogo José Pastore.

“Quando eu comecei a fazer faculdade, pensei: ‘Meu Deus: o que eu vou fazer naquela UnB com aquele tanto de gente que eu não conheço? Nem roupa pra ir eu tenho.’ Só que, quando você chega lá, a roupa é o de menos. É claro que vai um povo muito chique, mas tem gente que vai de chinelo e bermuda e é muito inteligente. Assim você começa a ver as coisas de outro modo. Você vê que é uma pessoa como qualquer outra, que também é capaz”, confessa a professora Marialva.

GALVÃO, Fernanda. Educação: o caminho para o sucesso. Séries de Reportagens Bom dia Distrito Federal – *Globo Comunidade*. Brasília, Distrito Federal, 14 fev. 2008. Disponível em: <<http://dftv.globo.com/Jornalismo/DFTV/0,,MUL444346-10044,00-EDUCACAO+O+CAMINHO+PARA+O+SUCESO.html>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

1. Assinale V (verdadeiro) ou F (falso):

- ( ) A teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu procura desmistificar o mito de “escola libertadora”, evidenciado pela teoria estrutural funcionalista de Talcott Parsons.
- ( ) A mobilidade ligada à escola é um juízo de valor comum em sociedades democráticas, nas quais os talentos individuais são cultivados, já que se espera dessas sociedades uma igualdade de oportunidades para os indivíduos.
- ( ) De acordo com o texto lido, fica evidente que a mobilidade social pela via da escola só acontece para as pessoas que têm familiares altamente escolarizados.
- ( ) A associação entre educação e mobilidade social está fortemente assentada na concepção liberal de economia, de política e de sociedade.
- ( ) A meritocracia é uma concepção que diverge da ideia de se cultivar os talentos individuais e as aptidões inatas do indivíduo.

Peso: 5 pontos

## Artigo 2

O artigo intitulado: “O que a ranking do Enem não nos conta” problematiza de que modo as desigualdades sociais impactam as desigualdades escolares:

### O que o ranking do Enem não nos conta

Imagine dois competidores disputando uma maratona. O primeiro deles, forte e saudável, usa um tênis sofisticado. O outro, mais fraco, tem um calçado normal. Ninguém duvida de que o primeiro vencerá a corrida.

Mas você associaria o resultado ao tênis que ele usou? Em certa medida, é isso que fazemos ao comparar acriticamente escolas no ranking do Enem.

De acordo com essas observações, parece ficar claro que as chamadas “variáveis posicionais”, ou seja, as variáveis como classe social, renda e ocupação interferem e muito sobre os resultados escolares dos alunos.

Desde 1966, quando o sociólogo James Coleman publicou relatório pioneiro sobre fatores associados ao desempenho de alunos nos EUA, especialistas em avaliação educacional vêm confirmando que é o nível socioeconômico dos estudantes o que mais explica o resultado.

É por isso que colégios que atendem somente filhos de pais de alta renda e escolaridade largam na frente no Enem – não necessariamente por suas práticas pedagógicas, mas, principalmente, pelo perfil de aluno que atendem.

É sabido que as poucas escolas de nível médio que conseguem preparar bem um estudante para a prova do Enem estejam entre as públicas (federais ou técnicas), pois elas também fazem, em sua maioria, um processo de seleção de estudantes.

Para o autor do artigo, mesmo na comparação entre colégios de elite, é preciso ter cautela.

Uma escola que dá bolsas para alunos pobres, que não discrimina deficientes e não expulsa estudantes que repetiram de ano perderá pontos não por seus defeitos, mas por seus méritos.

Isso não invalida a utilidade do ranking do Enem – ferramenta valiosa para ajudar os pais a avaliar a escola dos seus filhos. Só não deve ser a única.

Constatar que o resultado é explicado principalmente pelo perfil do aluno não significa que a escola não faça diferença. Mas é preciso ter em mente que o melhor colégio não é necessariamente o que está no topo do ranking, mas sim aquele que consegue fazer mais do que se esperava por seus alunos.

E isso, infelizmente, o ranking do Enem não nos conta.

GOIS, Antônio. O que o ranking do Enem não nos conta. *Folha de S.Paulo*, 29 abr. 2009.

2. Após a leitura do artigo e dos conteúdos vistos em sala de aula, vocês devem identificar se existe uma correlação entre origem social e desempenho escolar, assinalando verdadeiro (V) ou falso (F) para as seguintes questões:

- ( ) O pobre não gosta de estudar. Isso explica o fato de as escolas públicas estaduais estarem entre as piores na lista do ranking das melhores escolas do Enem.
- ( ) As diferenças culturais atrapalham a aquisição de certas competências.
- ( ) Os problemas ligados ao fracasso escolar devem ser explicados à luz das desigualdades econômicas e socioculturais.
- ( ) Não é possível que uma sociedade injusta produza uma educação justa.
- ( ) Os alunos de meio social mais favorecido apresentam um desempenho escolar melhor nos exames nacionais de avaliação porque eles estudam mais.

Peso: 5 pontos

### Artigo 3

Este artigo discute uma questão que parece uma ferida que nunca se fecha em nossa sociedade. Por que a educação do pobre tem que ser uma porcaria? Na nossa Constituição, ela é um direito público adquirido, mas sabemos que aos pobres são reservadas as piores escolas, o corpo docente mais instável e menos qualificado, entre outras coisas. O desempenho dos alunos da

escola pública, segundo os especialistas, não reflete apenas a qualidade do ensino formal. Antes de mais nada, reflete o ambiente socioeconômico do aluno: pouca educação na família, pobreza material e cultural, pouca leitura, falta de orientação para o desenvolvimento pessoal.

Além disso, os professores do ensino oficial são mal pagos, muitos são mal preparados e não têm estímulo para se aperfeiçoar. O sistema escolar é pobre, as instalações são precárias, os controles e as avaliações são falhos. Os alunos passam poucas horas na classe e suas possibilidades de aprendizado são escassas. Muitos mal sabem ler quando terminam a quarta série. E quem pode ficar surpreso, se os alunos diplomados no ensino médio têm dificuldades enormes para entrar numa faculdade?

### A educação do pobre tem que ser mesmo uma porcaria?

Educação de pobre tem de ser mesmo uma porcaria? Ninguém diz isso em voz alta. Provavelmente ninguém aceita essa ideia, de forma consciente, mesmo numa conversa com seus botões. Qualquer um ficaria corado se ouvisse a própria voz pronunciando essas palavras. Mas essa é, na prática, a orientação dominante na política educacional brasileira. Há uma espécie de fatalismo nessa política. Esse fatalismo é desastroso e tende a perpetuar a desigualdade e a pobreza. A Educação poderia ser o instrumento de ruptura do círculo vicioso, mas acaba contribuindo para perpetuá-lo. Quando os jornais publicam, como ontem, grandes coberturas sobre exames de avaliação de cursos - o Enem é só um exemplo -, os comentários dos especialistas são tão previsíveis quanto desanimadores. Segundo o padrão “realista”, não tem sentido a comparação de resultados de Escolas públicas e privadas. O desempenho dos alunos da Escola pública, segundo os especialistas, não reflete apenas a qualidade do ensino formal.

A descrição das misérias do ensino público pode ser verdadeira, de modo geral, mas isso é só a constatação de um problema. Entre a constatação e a aceitação há um abismo. A comparação de resultados tem sentido, sim, e é indispensável. Se se comparam níveis de renda e condições de sucesso profissional de pessoas de classes diferentes, por que não comparar também seu desempenho Escolar e suas notas em testes como o Enem, o Enade e a Prova Brasil? Realismo não é rejeitar a comparação, e sim levar em conta a diferença entre as oportunidades educacionais.

Por fim, o autor conclui que não se elimina essa diferença apenas com a universalização do acesso à Escola. Esse é um passo essencial, mas insuficiente. Enquanto se amplia a cobertura Escolar, como nas últimas décadas, amplia-se também a distância entre o níveis de Educação oferecidos a crianças e jovens de diferentes origens sociais. O abismo é cada vez maior. Uma criança de 7 anos criada num ambiente favorável e matriculada numa boa Escola pode estar mais preparada para o treinamento científico do que um estudante de oitava série formado em cursos de baixa qualidade. Este é um fato observável no dia a dia.

É uma tolice falar sobre igualdade de oportunidades quando se menospreza esse dado. As chamadas políticas afirmativas nunca serão mais do que remendos de valor muito duvidoso. Podem produzir algum efeito, mas nunca bastarão para compensar a diferença efetiva entre a boa e a má Educação, entre a boa e a má preparação para a vida profissional e até para o exercício da cidadania.

(...) A chamada justiça social começa com a distribuição equitativa da Educação. Se uma criança vem de um ambiente socioeconômico desfavorável, a Escola deve compensar essa deficiência. Por isso, a Educação pública tem de ser muito boa e muito rigorosa, e não relaxada e leniente,



## A escola, a sala de aula e seus sujeitos em uma perspectiva sociológica

### OBJETIVO

Mapear as discussões atuais que têm permeado as análises da sociologia da educação contemporânea.

### A ESCOLA

---

*A escola é um lugar em que aquele que sabe põe questões àquele que ignora as respostas.*

Philippe Perrenoud

As tendências atuais na sociologia da educação têm cumprido o papel de recobrar o “lugar” do sujeito nas suas investigações, além de tomar como objeto de pesquisa todas as relações contidas na chamada “caixa-preta” do universo institucional. Para Valle (2008, p. 95), a sociologia da educação procurou romper com a tradição funcionalista-positivista de investigação, que demonstrou uma grande capacidade descritiva e uma forte tendência à prescrição, mas que instigou uma atitude de neutralidade política em face da educação escolar.

Uma sociologia que evidencie de que modo as relações de poder e de dominação se corporificam na organização escolar, beneficiando assim os saberes mais abstratos, mais distantes da vida cotidiana, mais dependentes da codificação estrita, mais adaptados aos procedimentos de avaliação formal etc., faz parte deste novo campo de preocupações da disciplina, redimensionando então o papel do currículo e dos saberes escolares.

Para discutirmos esta temática, privilegamos o olhar da microsociologia ou, mais exatamente, a chamada “abordagem compreensiva”, abordagem esta que privilegia os estudos etnográficos, a etnometodologia, os estudos de caso etc.

Para esta nova tendência, a escola surge como o lugar de confronto e articulação de diversas atividades, atividades estas mais centradas na vida cotidiana, nas práticas, estratégias e negociações. O intento é teorizar sociologicamente as práticas pedagógicas como concretização de uma relação social que pode ser apreendida através de suas variações. É neste escopo que se inserem igualmente a sala de aula e o ofício do aluno.

Para Perrenoud (1995, p. 62), é na escola que se aprendem as “regras do jogo” ou o “ofício do aluno”. Aprender as “regras do jogo” escolar é procurar tirar proveito daquilo que a escola pode oferecer, como o sucesso escolar, a celebração e a consagração das diferenças sociais que são transformadas pela escola em desigualdades escolares.

Hoje, quanto mais a escola se democratiza, quanto mais ela se estende a alunos que não tiveram uma “educação de berço”, ou seja, os “não diletantes”, os “não herdeiros”, menos consegue dar um sentido à cultura que procura transmitir. A relação com o saber e com a escola ganha um componente estratégico quando os sucessivos graus de formação e os diplomas obtidos são conversíveis em vantagens diversas (PERRENOUD, 1995, p. 80). Vive-se hoje a chamada “inflação dos diplomas”, e a entrada diferenciada no mercado de trabalho é outro efeito perverso da democratização do ensino que contribui para enfraquecer o sentido do trabalho escolar.

Os sistemas escolares são atualmente também imensas máquinas burocráticas, nas quais o sentido do trabalho, constantemente reafirmado no discurso dos adultos, é, muitas vezes, negado na prática (PERRENOUD, 1995, p. 82).

Bourdieu analisou o peso da **distinção** nos trajetos escolares: cada um tem por finalidade mostrar o que vale e na escola aprendemos que o saber é um recurso para se exercer o poder. A escola tem sempre um discurso aprioristicamente normativo, com pouca ênfase na construção do sentido do trabalho escolar (PERRENOUD, 1995, p. 196). Os trabalhos dos teóricos da reprodução contribuíram para o início do debate acerca da ilusão da escolarização como fator de troca cultural universal.

## A SALA DE AULA

---

*Uma sala de aula, com efeito, é uma pequena sociedade.*

Émile Durkheim

Para refletirmos acerca deste espaço, lançaremos mão de autores francófonos que trouxeram importantes reflexões a respeito da discussão relativamente tardia que a França fez desta abordagem, tentando entender o porquê de tal resistência.

Primeiramente, é importante ressaltar que a sala de aula já figurava, para Durkheim (considerado o pai fundador da sociologia), como um importante objeto socializador. Entretanto, há muito tempo tal objeto permaneceu sendo a “caixa-preta” da sociologia da educação francesa, ao passo que, tanto nos EUA quanto na Inglaterra, tais espaços, aparentemente irrelevantes e pouco atrativos, foram submetidos ao escrutínio tanto da antropologia da educação quanto da sociologia da educação desde a década de 1950.

Se para o “pai” da sociologia e para algumas correntes americanas e inglesas a **sala de aula** era tida como o *locus* do processo de escolarização e lugar privilegiado de transmissão do saber, para a França foi somente a partir da década de 1980 que se descobriu um objeto que coincide com o “retorno do ator” (Touraine). Ante a nova perspectiva, busca-se uma abordagem não mais globalizante, em que os indivíduos ficariam subsumidos ao peso das estruturas. Ao contrário, busca-se estabelecer uma relação dialética com os dados macroestruturais.

Isto porque as ditas “abordagens compreensivas” procuram no interior da sala de aula não mais simplesmente o reflexo de uma estrutura social ou o modo de constituição dessa estrutura, mas também a autonomia e a especificidade da “situação” (SIROTA, 1994, p. 25-26). A ênfase é posta mais na “situação” do que no *background* (ou bagagem) dos sujeitos.

Pode-se mesmo afirmar que tais estudos permitem que se evidenciem as contribuições e as falhas de uma sociologia das desigualdades escolares centrada principalmente nas teorias da reprodução, uma vez que, através destes estudos, encontram-se salientadas a parte da autonomia da situação da sala de aula e a complexidade dos mecanismos adaptativos e das estratégias estabelecidas pelos próprios atores (SIROTA, 1994, p. 21).

A partir do estudo da sala de aula como uma “pequena sociedade”, com todos os conflitos e negociações oriundos deste pequeno universo social, pretende-se conjugar diferentes modos de abordagens interpretativas (negociação, situação, improvisação, rotina, estratégia etc.), com as análises oriundas das teorias da reprodução.

Todavia, como bem lembra Sirota (1994, p. 36),

a tentativa de conceitualização do infinitamente pequeno tem, muitas vezes, como contrapartida, a descontextualização da análise. O desafio inscreve-se justamente em articular o micro e o macro. A reorganização deste quebra-cabeça que é a sala de aula não pode se contentar com uma simples acumulação de descrições ou com uma justaposição de paradigmas, simplesmente adicionados.

## OS SUJEITOS: O OFÍCIO DO ALUNO

---

Perrenoud (1995) teceu interessantes observações a respeito do ofício do aluno e do papel que este tem hoje em uma sociedade racionalizada e burocratizada, cujo sentido do trabalho escolar obedece mais a uma pedagogia do treinamento do que a uma pedagogia do cultivo, do interesse e da troca.

Para o autor, ao aluno resta hoje empreender dois caminhos:

- a) navegar ao sabor dos ventos e marés;
- b) construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (PERRENOUD, 1995, p. 17).

Sua indagação orienta-se para a seguinte questão: que aluno poderá interessar-se pelo seu trabalho, quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, de contínua troca de professores, das pressas e dos tempos mortos?

Assim, diz o autor, para sobreviver à escola como “instituição total” (Goffman), é preciso dissimular, tornar-se um dissidente, burlar a vigilância e a ordem escolar (PERRENOUD, 1995, p. 18).

A própria instituição escolar fomenta, desde muito cedo, a competição e a relação utilitarista com o saber. Neste sentido, a escola colabora para o alheamento do aluno face à cultura escolar.

Para vivenciar a cultura escolar, é preciso levar em consideração não apenas o currículo formal, o qual se apresenta como uma imagem digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didática, mas também vivenciar o currículo real como um conjunto de experiências, tarefas e atividades que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagens (PERRENOUD, 1995, p. 51).

É assim que Perrenoud pensa a pedagogia na sociologia da educação, ou seja, no currículo real em perspectiva, isto é, na produção e na vivência de um conjunto de experiências dos alunos, enfim, tudo aquilo que lhes acontece na escola.

O ofício do aluno compreende estabelecer, criar rotinas que devem suscitar a aprendizagem, com a colaboração da família, com o grupo social de pertencimento, com os professores de sua vida escolar pregressa, com o seu grupo de pares. Aprendem o ofício de aluno por representação, imitação e interiorização de certas práticas (*habitus*).

Como bem lembra Valle (2008, p. 103), o interesse pela questão dos saberes transmitidos na escola, das modalidades interativas dessa transmissão e da construção também interativa dos veredictos escolares se torna central desde a segunda metade do século 20, atraindo sociólogos do currículo da Grã-Bretanha, teóricos críticos e da resis-

tência nos Estados Unidos, sociólogos da educação e didatas na França, sociólogos da educação e curriculistas no Brasil:

Tal debate (...) nos conduz a considerar que a escola e os sistemas de ensino não se limitam a selecionar os saberes e os materiais culturais disponíveis. A transmissão escolar do patrimônio de conhecimentos, de emoções, de valores, de conflitos típicos de uma sociedade (ou de uma civilização) supõe um formidável trabalho de reorganização, de reestruturação, de reconstrução, de ressignificação, pois novas formas de saber, novas relações com o saber, modos de pensamento específicos, atitudes e competências típicas se criam e se recriam permanentemente (VALLE, 2008, p. 103).

Embora a escola continue sendo uma das maiores agências de socialização em nossa sociedade, tanto a sociologia do currículo quanto a sociologia dos saberes escolares sinalizam para a necessidade de se repensar a socialização como um processo que leva em conta agora a identidade do sujeito e a relação que ele estabelece com a cultura, com a experiência etc.

## Autoavaliação

1. Após ler as afirmações, marque com um x a alternativa que você considera correta:

- I. As tendências atuais na sociologia da educação tiram o foco da macroestrutura e passam a se interrogar por aquilo que ocorre na “caixa-preta” da escola.
  - II. Pierre Bourdieu não se preocupou em anunciar uma resposta para as desigualdades escolares, mas sim em desvendar os mecanismos sutis que fazem com que a escola “favoreça os já favorecidos e desfavoreça ainda mais os desfavorecidos”.
  - III. Para a teoria de Talcott Parsons, o importante era tentar entender as desigualdades escolares não pelo aproveitamento escolar que os alunos faziam ao longo da escolaridade primária (elementar), mas sim por meio da condição socioeconômica dos alunos.
  - IV. As novas tendências na sociologia da educação abriram espaço para o diálogo com outras disciplinas, como a história, a antropologia e a psicologia.
- A  todas as afirmações estão corretas;
  - B  todas as afirmações estão incorretas;
  - C  todas as afirmações estão corretas, exceto a III;
  - D  todas as afirmações estão corretas, exceto as II e III;
  - E  todas as afirmações estão corretas, exceto as I e II.

2. Comente esta entrevista:

A criança é educada na família, na escola e no bairro

Uma das análises feitas pela pesquisadora do Ippur, Mariane Koslinski, ao concluir a pesquisa sobre as oportunidades educacionais nas regiões metropolitanas brasileiras, foi de que a escola, de maneira geral, desestimula as crianças a continuar a frequentá-la, um dos fatores de evasão.

### **Por que a escola perdeu o valor para os alunos?**

Em primeiro lugar, pais e alunos precisam acreditar que o sucesso na vida futura depende da escola, que, por sua vez, deve ser capaz de oferecer oportunidades iguais para as crianças. Dessa forma, a progressão no sistema escolar seria um caminho para ter uma profissão de maior status e, conseqüentemente, melhores condições sociais. Porém, se um aluno percebe que dentro da própria escola não consegue ter chances iguais a de seus colegas de aprender, deixa de acreditar na ascensão social via escolarização. Ele constrói esse conceito por meio da sua própria experiência escolar, reforçado pelo fato de que a oferta de boas chances quase nunca é observada na escola pública.

**Isso tem a ver com a localização da escola?**

A organização socioterritorial da cidade é relevante porque a criança é educada na família, na escola e no bairro. Se ela se acostumar a ver pessoas sem escolarização “se dando bem na vida”, terá apenas esse modelo. Já em áreas mais heterogêneas, é possível que o jovem tenha contato com gente que teve acesso à escola e ascendeu socialmente.

**Como reverter essa descrença em relação ao ensino?**

As próximas gerações terão pais escolarizados. Acho que o segredo está na valorização do papel do educador, na melhoria das condições de trabalho e na possibilidade de ter uma carreira que permita que ele atue em uma única escola.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/crianca-educada-familia-escola-evasao-articulacao-comunidade-gestao-escolar-familia-508923.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2010.



## A desigualdade escolar como objeto da sociologia da educação

### OBJETIVO

Refletir sobre o papel da sociologia da educação na compreensão das desigualdades escolares e sociais.

É sabido que a sociologia da educação, por meio do seu instrumental analítico, ajuda-nos a compreender como os processos escolares podem atenuar ou maximizar as desigualdades sociais. A escola – uma das maiores agências de socialização do mundo contemporâneo – faz a diferença na redução dos processos de desigualdade produzidos pela sociedade. Entretanto, quem são os autores e as principais correntes teóricas da sociologia da educação que têm se debruçado sobre este tema?

A década de 1990 na América Latina assistiu a um período importante de reformas educacionais, as quais colocaram a educação como fator de desenvolvimento econômico e de integração social. Embora muitos desses países mostrassem bons indicadores macroeconômicos, grande parte da população permanecia ainda na pobreza. A desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais se encontra a desigualdade na educação. Esta desigualdade, por sua vez, repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos desfavorecidos, gerando um círculo vicioso que tende a aumentar as desigualdades (CASASSUS, 2007, p. 25-26).

Se nas décadas precedentes a preocupação da política educacional era assegurar a expansão quantitativa da escola pública, garantindo a sua oferta, as reformas implementadas a partir da década de 1990 terá como objetivo melhorar a qualidade da educação. Mas o que é preciso fazer para melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade na educação?

Tal como analisamos na aula anterior, não é possível perceber os efeitos das desigualdades escolares tomando como ponto de partida uma suposta igualdade no início, onde a diferença de resultados estaria na aplicação de técnicas ou processos de socialização diferenciados que

culminariam em desempenhos diferenciados por parte dos alunos, tal como explicitado na teoria funcionalista de Talcott Parsons. Por outro lado, é impossível analisar as razões das desigualdades escolares considerando apenas como fator implícito uma desigualdade no início, nos termos de Bourdieu, não observando o efeito agregado de fatores como clima escolar, efeito turma etc., ou seja, não dimensionando o papel que a escola tem como fator de redução das desigualdades escolares ao longo dos anos.

O estudo da desigualdade também não pode ser atribuído apenas ao sucesso dos alunos, já que a aprendizagem é um processo que sintetiza fenômenos que ocorrem em nível cognitivo e emocional em um indivíduo, como também social (CASASSUS, 2007, p. 30). Assim, se a aprendizagem ocorre em uma situação que também é social (já que há outros sujeitos envolvidos neste processo), é importante analisar quais são as variáveis que impactam positivamente e negativamente o desempenho escolar dos alunos, gerando níveis de desigualdade escolar diferenciados.

De acordo com Casassus (2007, p. 37), a América Latina constitui a região do mundo que tem a maior desigualdade de renda. Desde a década de 1980, a pobreza e a desigualdade social não param de crescer, apesar de grande parte dos países que compõem este continente ter conseguido expandir sua economia e aumentar o gasto social durante a década de 1990, como é o caso do Brasil. A desigualdade que assola boa parte dos países da América Latina pode ser vista nos seguintes números: por volta de 1999, só 5% da população ganhavam um quarto do total da renda e 10% ganhavam 40%. O Brasil é o país onde há a maior concentração de renda, seguido da Bolívia, Nicarágua, Guatemala, Colômbia, Paraguai, Chile, Panamá e Honduras, que são países de alta desigualdade.

Como vimos, a desigualdade de renda repercute de maneira direta nas desigualdades educacionais. O Brasil vive o paradoxo de ser uma das 10 economias mais potentes do mundo e ao mesmo tempo ocupar o 67º lugar no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), posição esta que o coloca um lugar à frente de Serra Leoa, na África, país marcado por constantes guerras civis e disputas pelo poder, que colocam sua população em uma zona de alta vulnerabilidade social.

As condições de vida dos 30% mais pobres do Brasil são inaceitáveis para o resto da população. Como lembra Casassus (2007, p. 38), foi-se criando uma distância cada vez maior entre, de um lado, os que têm uma boa educação e uma boa situação econômica e, de outro, os que correm o duplo risco de ter uma educação deficiente e viver na pobreza. Para estes “condenados”, as políticas públicas, por mais bem-intencionadas que sejam, não conseguem reverter os altos níveis de desigualdade. A média de escolaridade da população economicamente ativa na América Latina ainda oscila em 4,8 anos de estudo, média considerada bem inferior em relação aos países mais industrializados.

Assim, é possível inferir que o sistema educacional está enraizado em uma sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar. Como lembra Valle (2008, p. 95), a luta por “uma democratização do acesso à educação” não é mais suficiente. É necessário construir uma “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”, pois os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a autosseleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social.

Todos estes fatores corroboram a constatação de que as representações da escola republicana (portanto, moderna) não estariam mais produzindo sentido entre os sujeitos inseridos no processo educativo. A ideia de educação como sinônimo de justiça redistributiva, fim do privilégio de “sangue”, franqueamento das oportunidades etc., estaria sendo substituída por um contexto de deterioração nas relações interpessoais e erosão das regras que regulam e definem o espaço escolar. Para evocar Durkheim, a escola estaria vivendo um estado de “anomia”.

Atualmente, para alguns segmentos sociais, a escola funcionaria como uma instituição limitadora das oportunidades, uma vez que a outorga do diploma escolar não garantiria mais uma colocação segura no mercado de trabalho e tampouco representaria expectativas ampliadas em relação ao futuro. Tal fenômeno estaria marcado pela falta de adesão aos valores da escola, fenômeno este que seria proporcional à expulsão de indivíduos da categoria formal de trabalho. O contexto de extrema desigualdade no Brasil, tal como acabamos de ver, não pode ser desconsiderado para entender o esgarçamento dos laços de solidariedade e a ausência de regras que regulam o espaço escolar, tal como observado na sociologia clássica.

Mas qual seria então a “chave de leitura” para discutir e analisar este problema? Segundo Costa e Konslinski (2007), os condicionantes estruturais (oportunidades economicamente condicionadas) devem ser cotejados com as experiências singulares dos sujeitos. Isto significa trazer à discussão novamente os principais debates sobre a desigualdade de oportunidades que, tal como vimos, estiveram marcados por três períodos/correntes teóricas:

1. Estrutural-funcionalismo (1945-1965): crença na escola como fator de mobilidade social ascendente;
2. Teoria da reprodução (1965-1975): escola perpetua as desigualdades de classe, ao mesmo tempo em que as dissimula sob a lógica aparente da meritocracia;
3. Etnometodologia e interacionismo simbólico: estudo dos procedimentos escolares que, dentro de uma rotina, são capazes de levar a uma adesão ou a uma recusa aos valores

escolares (julgamento e certas condutas adotadas pela administração e pelo corpo docente das escolas).

De um modo ou de outro, tais correntes teóricas procuraram equacionar a questão da desigualdade escolar/desigualdade social. Durante um bom tempo, a ideia do fracasso escolar esteve associada à falta de “dom” por parte do sujeito, levando-o a se responsabilizar pelos trajetos de escolarização malsucedidos. A ideia do “dom” foi sempre muito bem acolhida pelo senso comum, a tal ponto que esta ideia encontra-se profundamente enraizada na ideologia profissional dos docentes. Segundo Charlot (2007, p. 29), a noção de dom livra o docente da responsabilidade do fracasso: não é culpa sua se, “por natureza”, um aluno não é bem-dotado. O dom permite explicar o inexplicável. Quando um professor se depara com fracassos ou êxitos inesperados, resta uma explicação: esse aluno é dotado de inteligência ou, ao contrário, é intelectualmente limitado.

Desta forma, como afirma Charlot (2007, p. 30), sem contornos conceituais precisos, esta categoria possibilita justificar o que não se consegue pensar; é uma dessas noções cuja função prática consiste em fechar, pelo menos aparentemente, as questões que não se sabe resolver. A grande aceitação da ideia do dom também retoma a discussão da centralidade do indivíduo na superação dos desafios, reativando o mito da escola libertadora, a qual proporcionaria chances iguais para que todos os indivíduos desenvolvessem seus talentos individuais. Evidentemente, aqueles que não perfizessem uma trajetória exitosa seriam responsáveis pelas situações de fracasso.

Para além da ideologia do dom, a teoria da reprodução também procurou sistematizar qual seria o papel da escola (e não mais do indivíduo) na produção do fracasso escolar. Para esta teoria, a escola contribui para a reprodução da desigualdade social e, sendo assim, o fracasso escolar é funcional na sociedade capitalista. Em outras palavras, o fracasso pedagógico é um sucesso social da classe dominante. Para os principais expoentes da teoria da reprodução, Bourdieu e Passeron, a escola transmite e avalia uma cultura que não é socialmente neutra. Assim, as crianças que receberam na sua família e na sua classe social uma educação voltada para aquela cultura que a escola privilegia têm mais chances de serem alunos bem-sucedidos na escola (CHARLOT, 2007, p. 31). Como já estudamos nos capítulos anteriores, por trás de uma aparência democrática, a escola favorece os mais favorecidos e desfavorece ainda mais os já desfavorecidos, uma vez que, sob o signo de uma “suposta neutralidade”, ela aproxima da cultura escolar os alunos que já receberam das suas famílias um certo patrimônio cultural, distanciando aqueles que só podem esperar da escola o capital cultural legitimado pelas classes dominantes.

A escola contribuiria, desta forma, para o papel de reprodução das desigualdades sociais, reproduzindo estas desigualdades por meios específicos como as avaliações feitas pelos professores, a transmissão

de saberes, o veredicto escolar etc. Através destes instrumentos, é possível dizer que a escola não somente reproduz as desigualdades como também as legitima, transformando-as em diferenças de saber e de competência.

Se, tal como analisamos, vários argumentos foram mobilizados para explicar por que a origem do fracasso não pode ser dissociada da relação **desigualdade escolar/desigualdade social**, há que se fazer referência também a um outro aporte teórico que vem refletindo sobre a relação com o saber. A desigualdade social diante e dentro da escola é um fato. As novas tendências em sociologia da educação procuraram pesquisar as interações e a questão do sentido da escola. Há, portanto, convergências entre as teorias interacionistas e aquelas que colocam o foco em abordagens construtivistas e didáticas (como as da relação com o saber). Alguns princípios norteiam estas teorias:

1. Diante e dentro da escola há desigualdades de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou de raça;
2. Essa desigualdade origina-se em bases materiais, financeiras, institucionais. Portanto, o combate ao fracasso escolar requer uma atuação contra a desigualdade social, a miséria, a fome etc. Uma teoria pedagógica que desconhecer esses aspectos do problema corre o risco de cumprir uma função ideológica e mistificadora: dar a entender que o problema do fracasso seria resolvido se os alunos pobres e suas famílias se esforçassem (CHARLOT, 2007, p. 36).

Na realidade, a situação de fracasso escolar supõe uma cota grande de explicações que repousam em bases objetivas, mas não se pode negligenciar os fatores subjetivos que se encontram presentes nestas situações.

Conforme lembra Charlot (2007, p. 37), “(...) não é pertinente considerar o aluno fracassado como uma vítima passiva das classes dominantes. Ele vive uma experiência que interpreta e, conforme o sentido conferido a esta situação de fracasso, age e reage de maneira diferente.”

Parte-se aqui da premissa de que devemos tratar o fracasso e/ou sucesso não como um dado natural que o sujeito cumpre em seu destino, mas como uma relação social que é construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda, de um conjunto de relações: “(...) é preciso pesquisar as relações com o saber e, de modo mais geral, com o aprender, quer fora da escola quer dentro e, para tanto, é necessário investigar as relações do aluno com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo etc.” (CHARLOT, 2007, p. 38).

A corrente teórica que dialoga com alguns dos princípios do interacionismo, qual seja, a da relação com o saber (CHARLOT, 2007), busca melhor compreender os sentidos do sucesso ou do fracasso escolar na mente dos atores, quer sejam alunos, quer sejam professores ou diretores, supervisores, pais etc. Combinar a dimensão objetiva com

a subjetiva supõe reconhecer o peso das variáveis objetivas no futuro escolar das crianças, mas atentar também para a importância da variável subjetiva na construção das disposições, sobretudo se quisermos investigar o **sentido** que o saber escolar tem na vida dos sujeitos.

Entender que um aluno é filho de um pai cuja categoria socioprofissional deriva de uma classificação do CBO (Conjunto Brasileiro de Ocupações), por exemplo, não permite captar de que maneira este aluno vivencia essa condição (se é com orgulho, com vergonha, com desejo de superação etc.).

A relação com o saber depende também de um processo de **mobilização** do aluno. Só aprende quem entra em uma atividade intelectual e só ingressa nesse tipo de atividade quem está animado por um desejo. Para Charlot (2007, p. 42), essa mobilização depende do sentido que o aluno confere à escola, ao saber, ao fato de aprender, quer na escola, quer fora dela.

## Autoavaliação

1. Marque F (falso) ou V (verdadeiro) para as seguintes questões:

A desigualdade de renda repercute de maneira direta nas desigualdades educacionais:

- ( ) É por isso que o Brasil vive o paradoxo de ser uma das 10 economias mais potentes do mundo e ao mesmo tempo ocupar o 67º lugar no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).
- ( ) O estudo da desigualdade escolar não pode ser atribuído apenas ao nível socioeconômico das famílias. Esta é uma das variáveis que menos repercute sobre o rendimento dos alunos.
- ( ) As condições de vida dos 30% mais pobres do Brasil são inaceitáveis para o resto da população. Como lembra Casassus (2007, p. 38), foi-se criando uma distância cada vez maior entre, de um lado, os que têm uma boa educação e uma boa situação econômica e, de outro, os que correm o duplo risco de ter uma educação deficiente e viver na pobreza.
- ( ) É possível inferir que o sistema educacional está enraizado em uma sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar. Uma sociedade injusta não consegue produzir uma escola justa.
- ( ) Em nossa sociedade, a escola funciona como uma instituição limitadora das oportunidades, uma vez que a outorga do diploma escolar não garante mais uma colocação segura no mercado de trabalho e tampouco representa expectativas ampliadas em relação ao futuro.

Peso: 10 pontos



## Por que é tão difícil pensar que a escola pode corrigir as desigualdades sociais?

### OBJETIVO

Propor uma breve discussão a respeito do alcance que a instituição escolar tem sobre a correção das desigualdades sociais.

Para tratar deste assunto, recorreremos a François Dubet (2008), autor do livro *O que é uma escola justa?*. Neste livro, Dubet procura desvendar a noção de “justiça escolar”, a fim de avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares. O autor coloca em dúvida o princípio da igualdade das oportunidades, sem, todavia, deixar de refletir sobre os meios de se aproximar desse ideal de justiça.

No que consiste uma escola justa?

- a) Ser puramente meritocrática, com uma competição justa entre alunos desiguais?
- b) Compensar as desigualdades sociais dando mais a quem tem menos?
- c) Garantir a todos, independente de sua origem social e do seu desempenho, um mínimo de conhecimentos e competências?
- d) Preocupar-se com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- e) Tentar fazer com que as desigualdades escolares não pesem ainda mais sobre as desigualdades sociais?
- f) Fazer com que cada um desenvolva seus talentos, independente de seu desempenho escolar?

Para o autor, a concepção de **justiça escolar** reúne todos esses componentes acima citados, entretanto tais componentes são conflitivos quando conjugados. Assim, não existe uma solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas limitadas para o problema.

## OS LIMITES DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

---

Uma sociedade democrática seria aquela que tivesse também valores meritocráticos, assentados em ideais de justiça e igualdade. Nas sociedades industriais e mais desenvolvidas, o princípio aristocrático do privilégio por nascimento dá lugar ao princípio meritocrático. Segundo esta aceção, a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. Formalmente, todo aluno tem direito de buscar a excelência, ingressando em áreas de prestígio, desde que autorizado por seus resultados escolares (DUBET, 2008, p. 87). A escola de massas surge então com a promessa de oferecer uma certa igualdade de oportunidades, na medida em que, generalizando o acesso à escola, instala progressivamente entre o seu público uma situação de heterogeneidade social.

Aqueles antes excluídos do sistema escolar e que agora obtinham êxito reforçavam o mito “libertador” da escola democrática, como sendo uma instituição que permitia certa mobilidade social para aqueles menos favorecidos socialmente.

Desde o final dos anos de 1960, os teóricos da reprodução cultural vêm demonstrando que a riqueza não é o único obstáculo à igualdade das oportunidades e que a distribuição das carreiras e das *performances* escolares dos alunos permanece muito desigual. É difícil contrariar a tese de que os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem municiados em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis do que os outros (DUBET, 2008, p. 27).

## PROBLEMAS E DESAFIOS NA CONCEPÇÃO MERITOCRÁTICA DE JUSTIÇA ESCOLAR

---

A abertura de um espaço de concepção escolar objetiva não elimina as desigualdades, uma vez que as desigualdades antecedem o espaço escolar e elas se tornam evidentes em relação ao desempenho entre alunos pertencentes a categorias sociais distintas. No percurso escolar, mesmo que haja igualdade formal entre os alunos para se obter a excelência, fatores como **habitus de classe, mobilização familiar, racionalidade de escolhas** etc. interferem no resultado entre os competidores.

Ainda que prevaleça a igualdade formal entre os alunos, pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos desfavorecidos. Os entraves escolares são mais evidentes: falta de comunicação entre os pais e a escola, equipe docente menos estável, expectativa dos professores quanto ao futuro escolar dos alunos menos favorável às famílias desfavorecidas. Estes são alguns dos fatores que evidenciam que o modelo meritocrático está longe de sua realização, uma vez que a competição não é perfeitamente justa.

Crueldade no modelo meritocrático: os “vencidos” são responsabilizados pelo seu próprio fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para alcançar o sucesso como os outros. Alunos perdem a autoestima, não aderem aos valores escolares, abandonam projetos futuros e assim a escola “meritocrática” acaba legitimando as desigualdades sociais.

Uma vez que a escola meritocrática submete os alunos à mesma competição e avaliação, os “não herdeiros” logo desistem da competição, sentindo-se cada vez mais enfraquecidos.

O mérito seria outra coisa a não ser a herança transformada em virtude individual? Como medi-lo objetivamente? A partir de qual idade atribuiríamos o mérito a uma criança?

Embora as críticas expostas à ideia meritocrática, devemos lembrar que a oferta educacional para suprimir alguns privilégios de classe parece ser algo mais tangível para rompermos com certa cumplicidade evidente entre alguns grupos sociais e a escola.

O principal fator de **igualdade essencial** consiste então na redução das desigualdades sociais, uma vez que nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa.

---

## A JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

A discriminação positiva seria uma espécie de política compensatória que deveria levar em consideração as desigualdades sociais: tornar o trabalho do professor mais eficaz e criar mecanismos compensatórios centrados no aluno e em seu trabalho.

---

## GARANTIA DE COMPETÊNCIAS MÍNIMAS

Um sistema justo deve garantir um mínimo de aprendizagens abaixo do qual ninguém pode ficar. A justiça escolar pode ser medida no modo como trata os mais fracos. Para tanto, é necessário definir os conteúdos de uma cultura escolar comum, aquela que todos os alunos devem obter como garantia ao final da escolaridade obrigatória.

---

## UMA ESCOLA EFICAZ

Alguns diplomas têm grande validade, outros não têm nenhuma. É necessário uma valorização da educação profissional e um novo estímulo às carreiras não tão valorizadas e que possuem igualmente importância no mercado de trabalho.

## AS ESFERAS DA JUSTIÇA

---

Pensar a justiça de modo inverso: os efeitos gerados pela desigualdade escolar e que incidem sobre as desigualdades sociais.

## COMO TRATAR OS VENCIDOS?

---

A busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como a escola pode tratar os mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros.

Uma escola justa deve, portanto, preservar melhor a dignidade e autoestima daqueles alunos que não são os “vencedores” na competição. Para tanto, é necessário: 1) revalorizar o ensino técnico e profissional e atentar para os gostos e talentos dos alunos; 2) afirmar o papel educativo da escola: uma escola de massas não pode mais apoiar-se na ficção de que seu papel é apenas instruir. A escola deve ser um espaço de educação e de cultura na instrução e ir mais além, com atividades culturais e esportivas, organização da própria vida escolar e atendimento aos alunos fora da classe.

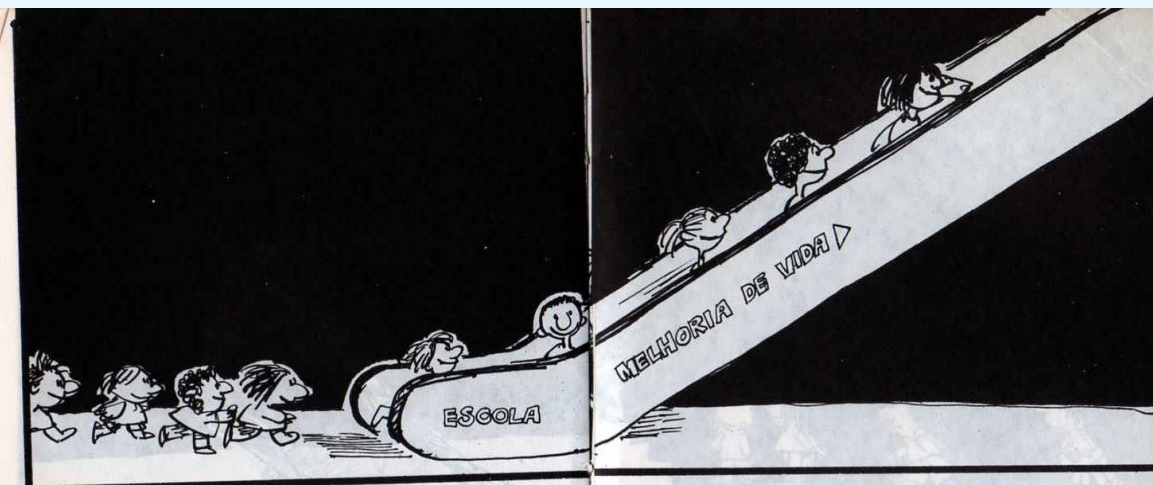
Por fim, a escola deve educar os alunos independentemente de seu desempenho escolar quando houver um diálogo entre família e escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não como alunos engajados em uma competição.

É por isso que se deve pensar em conceitos alternativos de justiça, dialogando com o modelo meritocrático e, assim o fazendo, expandindo-o. Deve-se também introduzir uma dose de discriminação positiva, a fim de garantir maior igualdade de oportunidades aos indivíduos e garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou seja, um mínimo escolar. A escola justa deve também preocupar-se com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais.

## Autoavaliação

1. Após a leitura deste quadro e com base nos textos lidos até o presente, comente qual parece ser o papel da escola em nossa sociedade.

Peso: 10 pontos.



A escola é vista como uma escada que permite à gente subir na vida

Ninguém está contente com a escola que está aí mas todo mundo sonha com uma outra escola, uma escola que funcione bem e que cumpra seu papel, que é de dar instrução a todos. Todo mundo quer que a escola seja essa espécie de escada que conduz a um andar superior, a uma melhoria de vida, a um melhor emprego com um melhor salário.

Essa expectativa em relação ao que a escola pode e deve fazer é ainda mais forte nas camadas sociais mais pobres. Para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social.

*«Eu sei lá, eu tenho tanto prazer de ver filho estudar, eu acho tão bonito uma criança chegar»*

18

*tudo assim na escola, cada um escrevendo... De tanto achar bonito que eu num posso por meus filho, né. De tanto eu tenho vontade! Tenho vontade de ver meu filho tudo estudando, pra depois ter uma boa profissão né, senão fica um bando de criança sem estudá, né, e que profissão vai ter? Não vai ter profissão nenhuma. Num sabe nem fazê o seu nome. Num dá alegria ver meus filho dentro de casa, tudo sem estudar».*

*«É porque mais tarde eles não sofre, eles não perece como eu tô perecendo. Eu pereço nesse ponto, tô perecendo porque não tenho estudo. Se eu tivesse estudo não tava perecendo. Quem não tem estudo não tá no serviço suficiente. Anda aí sendo fazineiro, lidando com essas coisas de serviço assim bruto. Eu queria que meus filho estudasse, pegasse um serviço limpinho, que eles chegasse e se trabalhasse e pudesse se comparecê perto de quarquê pessoa. Aí dá gosto a pessoa, né?»*

19

Fonte: CECCOM, Claudius; OLIVEIRA, Miguel e OLIVEIRA, Rosiska D. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1982.



# AULA 6

## O que a sociologia tem a dizer sobre a formação do professor?

### OBJETIVO

O objetivo desta aula é tentar desconstruir a ideia – naturalizada pelo senso comum – de que a sociologia é uma disciplina científica voltada eminentemente para o campo teórico.

Neste livro vimos que a própria disciplina nasce em um contexto de grandes transformações sociais e ganha legitimidade ao querer transformar todo e qualquer problema social em problema sociológico. Com a sociologia da educação não é diferente: ao debruçar-se sobre a relação entre educação e sociedade, tal disciplina tem muito a ensinar ao futuro professor. Todavia, não é incomum ouvir dos próprios professores que a formação tem pouco peso em relação à experiência profissional e à aprendizagem concreta. Muitos deles chegam a afirmar que a experiência é que sedimenta seu exercício cotidiano, tornando por vezes quase irrelevante a importância de sua formação (tanto inicial quanto continuada). De fato, de acordo com Perrenoud (1993, p. 93), a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites.

Por outro lado, parafraseando Durkheim (1955), todo professor deve imbuir-se da chamada “fé pedagógica”, isto é, conhecer para transformar. Conhecer significa passar por uma experiência de formação inicial que permita ao professor conhecer não somente a instituição social representada pela escola como também conhecer a própria sociedade de onde emanam as instituições sociais que a compõem.

Ao tomarmos o conhecimento como princípio educativo, evocamos a assertiva de Durkheim (1955), pensando que a formação possui um peso preponderante no processo de profissionalização da profissão docente, constituindo-se então em um meio privilegiado de ação: “conhecer para transformar”, vaticinava o sociólogo. A importância da formação caminha contrariamente à lógica da mudança como sendo apenas fruto de voluntarismos, já que não basta querer transformar

para mudar. Para Perrenoud (1993, p. 94), a formação de professores não pode ser um *deus ex machina*, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema.

Como afirma Baudelot (1996), o professor deve saber reconhecer a distância que separa a terra cultivável do cimento armado, isto é, aquilo que está ao seu alcance daquilo que não compete a ele. Isto porque o professor está inserido em uma dinâmica de trabalho que faz com que a realidade escolar reflita as contradições de uma sociedade de classes. Há situações historicamente e objetivamente determinadas que tornam pequeno o alcance das iniciativas de mudança encontradas no trabalho diário do professor.

Mas a formação, ao contrário de alguns relatos mais pessimistas dos próprios professores, tanto inicial quanto continuada, tem muito a ensinar aos próprios professores. Conhecer a realidade que o espera já é uma fórmula valiosa para romper com o descompasso operante entre a formação e as condições efetivas da prática.

Para que esse círculo vicioso (formação inicial-prática-formação continuada) se transforme em um círculo virtuoso, é necessário que os cursos de formação discutam em suas disciplinas a importância que a reflexão sobre seu campo teórico tem sobre o seu futuro profissional.

A formação, seja ela inicial ou continuada, não pode, pois, prescindir de uma teoria reflexiva das práticas, pois ela deve fornecer a competência para agir justamente no universo das rotinas de trabalho. Parafraseando Perrenoud (1993), como conceber a competência (mediação entre o aqui e o agora), isto é, entre o local de formação e outros espaços, como a sala de aula? Quais são as competências, as qualificações, os meios de avaliação que um professor deve colocar em prática? São conhecimentos teóricos bem organizados? São reflexões teóricas que alimentam as práticas, as quais, por seu turno, constituem a matéria-prima da teoria?

É necessário refletir sobre a prática docente de um ponto de vista mais sociológico, em que a noção de *habitus* de Bourdieu (1996) pode apresentar-se como uma ferramenta útil de análise na formação docente. Aqui o *habitus* é entendido como uma gramática geradora das práticas, isto é, como rotinas que supõem um grau de improvisação e inovação diante de novas situações que podem evidenciar que o saber meramente especulativo presente no processo de formação de professores não faz sentido por si só.

Ao construir o seu *habitus*, o professor deve experimentar rotinas não prescritivas que buscam fugir das normalizações, tão comuns ao sistema educativo. Se tradicionalmente, como lembra Perrenoud (1993, p. 111), os cursos de formação de professores os preparam para o controle da normatização, ou seja, para treinar um olhar normativo sobre a realidade, há que se dizer que nem sempre a realidade está de

acordo com a norma. Desta forma, a sociologia reflexiva de Bourdieu (1996) nos ensina a manejar instrumentos para a prática e, assim o fazendo, a trabalhar com as ambiguidades da profissão. Em outros termos, a sociologia da educação “(...) propõe uma imagem da prática talvez mais realista do que a que encontramos geralmente no discurso pedagógico ou metodológico” (PERRENOUD, 1993, p. 105).

Desta forma, nesta aula evidenciamos de que modo tanto a sociologia da educação mais clássica quanto a sociologia da educação contemporânea têm, cada qual de seu lado, contribuições a trazer para o campo voltado à formação do professor.

### Como aplicar a sociologia da educação no cotidiano do trabalho docente

<b>Sociologia Clássica (Durkheim)</b>	<b>Sociologia Contemporânea (Crítica)</b>
A disciplina não pode ser apenas especulativa.	Papel do sociólogo como cartógrafo.
Influência do positivismo: curar a sociedade do estado de anomia.	A prática constitui a matéria-prima da sociologia da educação.
Observação do fenômeno social com neutralidade e imparcialidade.	Para essa sociologia, reconhecer o fracasso já é um caminho para a sociologia da ação.
Conhecer para transformar = fé pedagógica.	Cabe ao professor, na escola, reconhecer o que é de sua competência.
Sociologia = qualidade do cientista: construir um conhecimento autônomo.	Distinguir a diferença entre o “cimento armado” e a “terra cultivável”.

Para que serve então a sociologia da educação se ela não consegue vencer as desigualdades que combate? Segundo Baudelot, reconhecer o fracasso já é, por si só, uma lição da sociologia para ação: “A realidade escolar, como parte da realidade social, não se muda nem pela boa vontade dos professores, nem pelos decretos do governo.” (BAUDELLOT, 1991, p. 36)

A função da escola, nas sociedades burguesas, é a reprodução das desigualdades sociais. Isto porque a escola e sua organização são partes das estruturas pesadas da sociedade. Neste cenário, teríamos a divisão entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, ou seja, para Baudelot, a escola capitalista forma 20% de trabalhadores intelectuais e 80% de trabalhadores manuais. Mesmo respondendo por esta reprodução, cabe ao professor, em relação à expectativa do papel da escola na sociedade, perceber o que depende dele e o que não depende.

A preocupação da sociologia crítica seria então mostrar que a ideologia da igualdade de oportunidades não condiz com a forma como a sociedade está organizada, uma vez que a eliminação dos filhos das camadas mais desfavorecidas começa desde a escola primária.

Democratizar o ensino é colocar a escola a serviço do povo, e não simplesmente aumentar as estatísticas das matrículas e oferecer serviços de subinstrução a essa camada.

Todavia, o risco da disciplina, segundo Baudelot, é incorrer na velha divisão entre teoria e prática. O sociólogo da educação deve alimentar-se da prática e a partir dela refletir teoricamente sobre as questões.

Para que a sociologia da educação seja útil aos futuros professores, ela não deve fazer como as demais disciplinas: ter a teoria como o céu do conhecimento, que vai descendo em cascata. Os práticos devem também ser os teóricos da sociologia da educação porque são aqueles que melhor conhecem o mapa da realidade escolar, uma vez que, como diria Durkheim (1955), o conhecimento não é monopólio da teoria.

## Autoavaliação

Leia alguns trechos da reportagem do educador e economista Eric Hanushek, da Universidade de Stanford, e responda às questões que se seguem. O autor defende a demissão de maus professores, uma vez que está convencido de que a educação é a chave para o desenvolvimento econômico. Para Hanushek, os profissionais que não sabem ensinar atrasam a vida de alunos em todos os países.

### Educador americano defende demissão de professores que não sabem ensinar

“Bom professor é aquele cujos alunos aprendem” (Hanushek). Segundo Hanushek, somente a experiência e a prática são reveladoras da aptidão e desenvoltura para o magistério. Para ele, é imprescindível que o poder público possa demitir quem não dá conta do recado. Ele sugeriu contratos de experiência por cinco anos. Depois, profissionais com fraco desempenho seriam dispensados. Outra saída é a aposentadoria compulsória.

“É melhor pagar professores para não estarem na sala de aula” (Hanushek).

Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária de Educação de São Paulo, disse que é preciso mudar a legislação para permitir a demissão, mas lembrou que a formação universitária costuma ser deficiente no Brasil e que o país investe menos do que deveria em ensino. Para Maria Helena, o Brasil é refém de uma legislação antiga, corporativa, estatizada e difícil de mudar. Os diretores deveriam ter autonomia para formar equipes. Não existe cultura de carreira que valorize o mérito e o desempenho – disse Maria Helena, lamentando que o Judiciário seja refratário a mudanças na exigência legal de que aumentos salariais sejam dados a toda a categoria.

Ao analisar resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Hanushek concluiu que a substituição de 10% dos piores professores dos Estados Unidos elevaria a nota média do país em quase 50 pontos na prova de ciências. No caso brasileiro, segundo ele, a substituição faria o país encostar em Portugal, subindo da 52ª posição para a 37ª no Pisa.

WEBER, Demétrio. *Educador americano defende demissão de professores que não sabem ensinar*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/06/24/educador-americano-defende-demissao-de-professores-que-nao-sabem-ensinar-756506005.asp>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

1. Pautado em quais argumentos Hanushek (educador e economista da Universidade de Stanford) defende a demissão de maus professores?

---

---

---

---

---

---

2. Para o educador e economista, os diplomas conquistados pelo professor suplantariam todas as deficiências da formação?

---

---

---

---

---

3. Segundo as ideias do autor, quem pode ser considerado um bom professor?

---

---

---

---

---

4. Diante do assunto tratado, você concorda que o professor deveria receber uma certificação sobre o seu desempenho? Você acha que ele, como qualquer outro profissional, deve ser avaliado periodicamente para testar sua proficiência para exercer o magistério?

---

---

---

---

---

5. Por que, segundo o artigo lido, o aluno de classe desfavorecida é aquele que é mais penalizado diante de um mau professor?

---

---

---

---

---

Peso: 20 pontos, ou seja, cada questão vale 4 pontos

## Referências

- BARRÉRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. *Sociologia da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BAUDELOT, Christian. A sociologia da educação: para quê? *Teoria e Educação*, n. 3, 1991.
- BERGER, Peter L. A sociologia como passatempo individual. In: \_\_\_\_\_. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 9-34.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Org.). *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-64.
- BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.153-165, jul. 2001.
- CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro Editora; UNESCO, 2007.
- CHARLOT, Bernard. Sucesso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, Vera (Coord.). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. INEP/UNESCO, 2007. p. 22-63.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira da Educação*, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006.
- DIAS DA SILVA, Graziella Moraes. *Sociologia da sociologia da educação*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2002.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1955.
- MARTINS, C. B. *O que é sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, n. 57).
- MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da sociologia da educação. *Leituras & Imagens*, Florianópolis, UDESC/FAED, p. 23-43, 1995.

PERRENOUD, P. A formação dos professores ou a ilusão do *deus ex machina*: reflexões sobre as relações entre o *habitus* e a prática. In: \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. p. 91-113.

PERRENOUD, P. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia da educação brasileira. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan.-jun. 2008.

VAN ZANTEN, A. Les sciences sociales et l'école. In: \_\_\_\_\_. (Dir.). *L'école-l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 5-14.

## Sobre a autora

Maria Amália de Almeida Cunha é graduada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutora em Educação pela Unicamp. É professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação – FaE/UFMG e pesquisadora associada do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola) dessa mesma instituição.



Para obter mais  
informações sobre  
outros títulos da  
EDITORA UFMG,  
visite o site

[www.editora.ufmg.br](http://www.editora.ufmg.br)

A presente edição foi composta pela Editora UFMG, em caracteres Chaparral Pro e Optima Std, e impressa pela Imprensa Universitária da UFMG, em sistema offset 90g (miolo) e cartão supremo 250g (capa), em 2012.



CENTRO DE APOIO  
À EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA UFMG

**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Secretaria de Educação a Distância  
Ministério da Educação

