

## O Desenvolvimento da Sociologia da Educação em Diferentes Contextos Históricos

Arabela Campos Oliven

A influência da religião e da comunidade na socialização escolar das crianças e jovens tem perdido espaço, desde o final do século passado, para políticas governamentais que procuram moldar os sistemas de educação a partir de necessidades definidas como nacionais. Vale dizer, o estabelecimento dos objetivos da educação de um país e a organização e manutenção de sistemas de ensino cada vez mais abrangentes, que vão da pré-escola à pós-graduação, têm sido responsabilidades assumidas por governos nacionais e regionais.

Com a expansão dos sistemas de ensino aumenta a complexidade dos mesmos e a necessidade de melhor conhecê-los. Desenvolve-se, assim, a Sociologia da Educação. A abrangência nacional dos sistemas educacionais faz com que a realidade de cada país, em termos da dinâmica da relação educação e sociedade, influencie o próprio rumo dessa disciplina. Torna-se importante, pois, a análise comparativa da Sociologia da Educação em diferentes países.

Neste artigo serão comparados os Estados Unidos e a Inglaterra no que diz respeito a características de seus sistemas educacionais e ao desenvolvimento da Sociologia da Educação.

### O Sistema de Educação nos Dois Países

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

Berço da Revolução Industrial e “Império onde o sol jamais se punha”, a Inglaterra até o início deste século teve na *Public School* (que, ao contrário do que o nome indica, é privada) um instrumento de ressocialização dos filhos da alta burguesia nos valores da aristocracia. Esse tipo de escola tinha a função de “casar a velha ordem social inglesa com a nova.” (Brogman, 1943, p. 56). Embora destinada aos filhos das classes altas, a *Public School*, geralmente sob a forma de internato, concedia um certo número de bolsas para alunos carentes. Nessas escolas os jogos eram atividades que faziam parte integrante do currículo, enquanto disciplinas mais modernas, ligadas às necessidades da indústria, eram opcionais. A prática do esporte era percebida como importante para desenvolver a disciplina e o espírito de equipe que contribuiria para “formar rapazes honrados, preparados a oferecer suas vidas inquestionavelmente para a expansão e preservação do império” (Mark, [Public Schools since 1860], *apud* Lawson & Silver, 1978, p. 345).

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

O sistema público inglês, ao ofertar uma educação acadêmica aos mais bem-do-

tados filhos da classe trabalhadora, o faz dentro de um sistema tripartido de ensino em que, aos 11 anos de idade, com base numa bateria de testes, os alunos são alocados em diferentes escolas: a *Grammar School*, a *Technical School* e a *Modern School*. Essas escolas têm orientações diferenciadas e oferecem oportunidades educacionais de certa forma hierarquizadas. A *Grammar School*, a mais seletiva, tendo como base o seu currículo acadêmico prepara os alunos para a universidade e cargos governamentais, enquanto a *Modern School* se destina às massas, isto é, àqueles alunos que aos 11 anos fracassaram no processo de seleção (conhecido como o *eleven plus*) preparando-os para aceitarem as imposições do mercado de trabalho não ou semiqualeficado. Nesse sistema tripartido a escola técnica — *Technical School* — serve como uma escola tampão, ao amenizar as fronteiras entre a escola de elite e a de massas. Assim, no começo da escolaridade secundária, o sistema educacional inglês ao separar alunos “mais capazes” e “menos capazes” oferecia aos selecionados uma educação de primeira qualidade, com os melhores recursos materiais e humanos. A filosofia do sistema tripartido baseava-se numa “seleção pela diferenciação, que tomava o lugar da seleção por exclusão” (Lawson & Silver, 1978, p. 395).

A reorganização do sistema de ensino secundário levada a efeito mediante a implantação da escola tipo *Comprehensive*, que reúne crianças de todas as habilidades de uma mesma área, passou a ganhar impulso já na década de 50. No entanto, muitos diretores, pais de alunos e mesmo municipalidades dirigidas pelo Partido Trabalhista eram contra esse tipo de escola, uma vez que “havia uma visão amplamente sustentada de que as *Grammar Schools* ”poderiam e deveriam fazer uma importante contribuição, e tinham uma história e experiência solidamente enraizadas para serem sacrificadas por uma idéia nova e partidária”.<sup>1</sup>

Ao contrário do sistema tripartido inglês, nos Estados Unidos a *High School* reúne todos os alunos em uma mesma escola

pública secundária, submetendo-os a um longo processo seletivo interno, escolhendo aqueles que irão continuar seus estudos.

Quanto ao nível superior, o sistema norte-americano oferece uma ampla cobertura, sendo, no entanto, bastante heterogêneo às suas pequenas faculdades confessionais, interiores, voltadas apenas ao ensino, e às grandes universidades, que reúnem milhares de alunos nos seus *campi* e desenvolvem pesquisas de ponta. O sistema inglês de educação superior é bastante excludente, com suas tradicionais universidades — que oferecem uma formação acadêmica de alto nível — e as politécnicas, mais voltadas às necessidades da indústria.

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

Como se sabe, até a Primeira Guerra Mundial a hegemonia do sistema capitalista era da Inglaterra, apoiada, em grande parte, na exploração de suas colônias. Após a Segunda Guerra, a liderança do bloco capitalista passa para os Estados Unidos, que tem no seu mercado interno um grande fator de desenvolvimento.

Nesse contexto, as elites norte-americanas e inglesas cumprem funções distintas, o que se reflete nos objetivos dos seus sistemas educacionais. O conservadorismo do sistema tripartido de ensino secundário na Inglaterra, com a dramatização das técnicas de seleção aos 11 anos e a pureza da elite no seu processo de escolarização, enaltece valores de uma classe dominante imperial e pode ser visto como refletindo a luta para manter o *status quo*.<sup>2</sup> Os *civil servants* enviados às colônias tinham de se sentir muito puros na sua formação acadêmica e conscientes da sua superioridade diante do perigo de “contaminação” com os valores dos nativos. A socialização escolar oferecida aos ingleses na *Grammar School*, de orientação acadêmica, e na universidade, constituía um mergulho profundo nos valores do passado, formava o *gentleman*. Já nos Estados Unidos a socialização tendia a ser, comparativamente, mais aberta a influências dos próprios *peer groups* (grupos da mesma idade, em geral adolescentes) e incentivava a formação de novos valores, visando à manutenção do presente e à construção do futuro.

Não apenas as elites dos dois países refletiam visões de mundo diferentes, mas a própria formação da classe operária apresentou trajetórias específicas, que interferiram na dinâmica educação/sociedade.

Na Inglaterra a classe operária é relativamente homogênea na sua composição, possui não só maior tradição de luta e identidade de classe, como também uma cultura própria, transmitida de pai para filho, que rejeita com mais intensidade os valores burgueses.

Gareth S. Jones comentando a cultura operária inglesa no final do século passado salienta não apenas o quanto esta se diferen-

ciava da cultura da classe média mas, também, o quanto era resistente às tentativas dessa classe lhe dar o seu caráter e direção. “As suas instituições culturais dominantes não eram a escola, as aulas noturnas, a biblioteca, a sociedade de amigos, a igreja ou a capela, mas o *pub*, o jornal de esporte, as corridas de cavalo e os salões de música.” (Jones, 1974).

Ao contrário da classe operária inglesa, o trabalhador branco, nativo, norte-americano do século passado não teve de desenvolver os programas e as instituições políticas de origem classista para alcançar a democracia política, que resultou, mais que tudo, das peculiaridades do passado não-feudal, não-imperialista e da revolução de 1776 nos Estados Unidos. Assim, muito da política da classe trabalhadora, nesse período, foi “essencialmente defensiva, protegendo as primeiras conquistas da democracia republicana contra o que era percebido como sendo seus principais inimigos: monopólios, forças aristocráticas, estrangeiros católicos e, mais tarde, socialistas” (Hogan, 1982, p. 42).

No início do século XX, a presença do imigrante é intensa na composição da classe trabalhadora americana, como atestam os números: 58% dos trabalhadores das 20 principais minas e indústrias em 1909 tinham nascido no exterior — eles constituíam 48% da força de trabalho não-qualificada e 38% da semiqualificada. Grande parte desses imigrantes tinha planos de permanecer temporariamente na América onde, através de trabalho intensivo, poderiam economizar o suficiente para voltar aos seus países de origem e lá se estabelecer por conta própria. A emigração de volta à Europa durante o período entre 1915 e 1922 atingiu 53%; entre os italianos a taxa de retorno chegou a alcançar 73% (Hogan, 1982, p. 70).

O mercado de trabalho norte-americano apresenta-se bastante fracionado com segmentações profundas quanto a grupos étnicos, religiosos, de gênero, raça e às várias regiões. Essa realidade tem grandes reflexos tanto na identidade de classe dos operários,

como no significado que é atribuído à escola por diferentes grupos.

Muitos pais/trabalhadores imigrantes na América tinham grande ambivalência com relação à escola. Por um lado, assumiam uma atitude instrumental no seu desejo de favorecer a mobilidade social de seus descendentes; por outro, sentiam-se ameaçados pelos valores que eram transmitidos a seus filhos. Assim, no início deste século, esses pais culpavam a escola e o *peer group* pelo fato de seus filhos terem perdido o respeito pela autoridade paterna e a lealdade familiar.

Havia, também, entre os imigrantes, a preocupação com a ameaça de que a escola pudesse minar a identidade cultural do grupo de origem. Nesse sentido, os pais passavam a dar apoio às escolas paroquiais que, na sua função de instrumento de continuidade intergeracional, eram vistas como capazes de preservar, na América, os traços étnico-culturais e as filiações religiosas de seus habitantes.

### **A Sociologia da Educação nos Estados Unidos**

O paradigma funcionalista de inspiração liberal-progressista foi o marco teórico que orientou a Sociologia da Educação norte-americana até há bem pouco tempo. Ele se apoiava nos princípios de igualdade, eficiência e racionalidade científica. De acordo com esse modelo, os entraves educacionais decorrentes de privilégios herdados deveriam ser combatidos, formas burocráticas de organização social, apoiadas e a ciência, percebida como o conhecimento capaz de apontar caminhos para a reforma social pacífica, estimulada. (Wexler, 1976, p. 6).

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

Fazer aceitar as desigualdades econômicas como uma resultante de habilidades individuais adquiridas era percebido, inclusive, como função da escola. Conforme deixa cla-

ro Parsons, “[...] é essencial que a professora não seja uma mãe para os seus alunos, mas que insista em normas universalistas e nas recompensas diferenciais com base no desempenho” (Parsons, 1961, p. 444).

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

Grande parte dos trabalhos de pesquisa na área de Sociologia da Educação centrava-se na problemática da educação e igualdade social, análise da organização escolar e estudo do rendimento acadêmico. A educação era percebida como “meio de desenvolver talentos, selecionando os mais capazes para tomar decisões visando o bem comum.” Muitos dos sociólogos da educação norte-americanos não questionavam esse pressuposto básico, ao contrário, tentavam quantificá-lo a validá-lo em nome da ciência. Eles viam a solução dos problemas sociais na adaptação do indivíduo ao meio (Wexler, 1976, pp. 12-3).

Essa ênfase no processo de adaptação se explica, em grande parte, por características da sociedade norte-americana, formada por imigrantes das mais diversas origens, que trouxeram consigo uma variedade de costumes. Isso fez com que os Estados Unidos se tornassem uma nação eminentemente pluricultural. Diante do mosaico de etnias, com suas diferentes crenças e línguas de origem, que constituía a realidade norte-americana do início deste século, o Estado lançou mão da escola pública como instrumento para “americanizar o americano”. Ela funcionava como um *melting pot*, isto é, o local onde se procurava fundir as grandes diferenças de origem. Por isso, o americanizar-se significava, em grande parte, desenraizar-se.

O americano de elite, aquele da décima geração, podia na sua escola privada voltar-

se para o passado, para a sua herança européia e greco-latina a fim de assegurar e legitimar a sua posição de mando. Já o filho de imigrantes, fequentador da escola pública, por não receber dessa o legado cultural de seus ancestrais, tinha de contar apenas com suas próprias aptidões e manter aceso o sonho de “fazer a América”. Assim, os alunos das escolas públicas urbanas “porque não podiam mirar seu passado, não tinham nenhuma perspectiva a não ser aquela urgência terrível de seguir em frente, ou melhor, distanciar-se, sabendo apenas que aquilo que era seu por direito de berço é ruim e não americano, e o que NÃO era seu, o novo, devia ser americano e, portanto, bom.” (Mead, 1961, p. 423).

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

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

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

vência nacional em termos de competição industrial e militar.

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

Essa reorientação do sistema educacional ganha uma fundamentação teórica mais elaborada com a teoria do capital humano desenvolvida por Theodore Schultz (1961). Para este autor, a recuperação econômica dos países que sofreram grande destruição durante a Segunda Guerra Mundial se deveu, em grande parte, a seus recursos em termos de pessoal qualificado.

A tese de que o progresso econômico dos países desenvolvidos era fruto do montante e das qualidades dos seus recursos humanos foi logo aceita e encampada por organismos internacionais. Nessa perspectiva, as nações do Terceiro Mundo eram pobres não em consequência da estrutura das relações econômicas mundiais, mas por causa de características internas, principalmente pelas suas carências em termos de capital humano. “A atenção era, dessa forma, desviada das variáveis estruturais para os indivíduos” (Karabel & Halsey, 1977, p. 15). Assim, muitos países do Terceiro Mundo, grande parte dos quais com financiamentos externos, procuraram expandir seus sistemas de educação, tendo como modelo os dos países desenvolvidos.

A aplicação da teoria na prática não surtiu o efeito almejado. O livro de Philip Foster, *Education in Ghana* (1965), cujo título, se traduzido para o português, teria um significado mais sugestivo que o original em inglês, mostra bem a falácia da teoria do capital humano. Essa teoria tem um forte apelo ideológico pró-capitalista na medida em que enfatiza que “o trabalhador é um possuidor de capital (incorporado nas suas habilidades e conhecimentos) e que ele tem capacidade de investir (em si mesmo). Assim,

em uma só cajadada conceitual, o **as-salariado**, que não possui propriedade e não controla o processo nem o produto do seu trabalho, é transformado em **capitalista**.” (Karabel & Halsey, 1977, p. 13).

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

Com a expansão das matrículas, acentua-se a segmentação do sistema universitário com os *Community Colleges*, de um lado, e as tradicionais universidades, de outro; criam-se, também, novos mecanismos de seletividade internos ao sistema educacional. Numa postura favorável à seletividade interna ao sistema, Clark afirma: “[A] democracia incentiva as aspirações e a expansão de matrículas permite ao estudante alimentar esperanças [...] A faculdade oferece a oportunidade para tentar, mas a habilidade do próprio estudante e os registros cumulativos do seu desempenho finalmente fornecem argumentos para que ele seja triado.” De acordo com o referido autor, se a seletividade não se dá na entrada do sistema escolar ela deve ocorrer dentro do mesmo ou seja, “entre as portas de entrada e saída, nas salas de aula, nos gabinetes de aconselhamento.” (Clark, 1962, pp. 79-80). Ele denomina esse processo como sendo de *cooling out*, ou seja, de esfriamento das expectativas dos estudantes, que ocorre de maneira mais explícita no nível universitário.<sup>3</sup>

Apesar da crença generalizada na igualdade de oportunidades, e mesmo de políticas educacionais compensatórias, a esperança liberal-progressista de uma competição justa e acima dos preconceitos jamais se concretizou na sociedade norte-americana. A escola parece ter sido mais eficaz em diminuir as dis-

tâncias culturais de origem familiar do que em eliminar as desigualdades sociais herdadas, tanto em termos de *capital cultural*, como de distribuição de renda.

Dois estudos importantes constatarem empiricamente as limitações do sistema educacional norte-americano de combater as desigualdades sociais. O Relatório Coleman (Coleman *et alli*, 1966), realizado para atender a uma solicitação do Congresso e da Presidência da República após a Lei dos Direitos Civis de 1964, comparou as condições materiais de cerca de 4 mil escolas representativas do país. Seus resultados surpreenderam ao mostrar um sistema educacional público relativamente homogêneo quanto aos recursos materiais disponíveis. O enfoque do relatório, mais político que acadêmico, não apresenta dados de pesquisa sobre o que se passava internamente nas escolas. Em estudo posterior, Coleman reelabora o conceito de oportunidades educacionais e distingue a noção relativamente passiva de igualdade de oportunidades de uma mais ativa em termos de igualdade de resultados (Coleman, 1968: 7-22).

O livro *Inequality*, de Jenks, também chama a atenção para o fato de que o sistema escolar, em si, pouco ajudaria para criar uma distribuição de rendas e oportunidades mais igualitárias na sociedade norte-americana (Jenks *et alli*, 1972).

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

Por outro lado, outras pesquisas trazem à tona a questão da discriminação racial nos Estados Unidos, mostrando a fraca relação

entre o nível de escolaridade e o sucesso econômico entre os negros (Weiss, 1970).

Durante toda a década de 60 cresciam as críticas ao paradigma funcionalista, na medida em que este, na sua ênfase economicista, assumia uma versão mais conservadora. No final da década, minorias politicamente organizadas passaram a questionar não apenas o ideal de igualdade de oportunidades educacionais, mas, também, de forma mais abrangente, a própria sociedade da qual esse ideal era parte integrante.

A população negra atacava o modelo da meritocracia, baseado na igualdade de oportunidades individuais, como tendo em caráter falso e racista, que ajudava a manter e legitimar as desigualdades estruturais existentes. O seu discurso mudara: até o início dos anos 60 incentivara, predominantemente, a inclusão dos negros nas instituições vigentes e a não-discriminação, em outras palavras, propagara o discurso liberal da igualdade de oportunidades individuais. Mais tarde, em parte sob a influência da obra de Franz Fanon (1968), a solidariedade grupal e a luta social assumem significado de estratégia para se alcançar uma sociedade mais justa (Wexler, 1976, pp. 7-17).

Também as mulheres, que tradicionalmente eram consideradas como tendo o *status*-reflexo do pai ou do marido, passam a assumir uma atitude mais combativa, criticando a divisão social do trabalho baseada no gênero e a dominação masculina numa sociedade patriarcal. Elas mobilizam-se e organizam os movimentos feministas.<sup>4</sup>

No campo educacional, os universitários, em sua maioria brancos de classe média, que liam Marcuse, frustravam-se com a participação que possuíam num sistema de ensino superior massificado. A organização burocrática das grandes universidades era considerada alienante. Influenciados pelo movimento de maio de 1968 na França, também os universitários norte-americanos organizaram protestos nos seus *campi*. As orientações funcionalistas na Sociologia, cujo expoente máximo era Parsons, e *behaviorista* na Psicologia, que tinha em Skinner o seu

grande líder, bem como a suposta neutralidade das ciências exatas e naturais, pareciam-lhes interessadas apenas no controle e no domínio, tanto da natureza como do comportamento humano.

Simultaneamente, a classe média afluenta rejeitava as recompensas materiais da tecnologia e a eficiência do profissionalismo apolítico. Na sua percepção, o progresso tinha ajudado a desfigurar o meio ambiente, a racionalização burocrática tinha entorpecido os sentimentos (Wexler, 1976, p. 7).

Novos atores surgiam no cenário social e clamavam por mudanças. O movimento dos *hippies* pode ser visto como uma manifestação de desencanto dos valores prevalentes, que enfatizavam a competição, o progresso material e a corrida armamentista — pilares do imperialismo norte-americano. O *slogan* “faça amor não faça guerra” expressa bem o clima de repúdio dos jovens à política externa do período.

Foi, justamente, a guerra do Vietnã que deu margem ao ataque visceral aos valores da sociedade liberal-progressista. Protestos contra a guerra passaram a ser um elo de integração das críticas isoladas contra a desigualdade, racismo, sexismo e alienação. A ligação institucional entre o aparato militar e o universitário favoreceu uma análise mais global e um ataque constante à sociedade americana e seu sistema de ensino.

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

Esses questionamentos se refletem na Sociologia da Educação. Com a relativização

do conhecimento científico, os sociólogos passam a questionar o próprio conhecimento escolar. As formas mediante as quais se dá a institucionalização do conhecimento na escola passam, também, a ser objeto de estudo: currículos educacionais são comparados historicamente e seu conteúdo ideológico escrutinado; o currículo oculto desperta o interesse dos estudiosos; categorias de análise sociológica como classe social, raça e gênero ganham terreno nas novas abordagens teóricas.<sup>5</sup>

Esse novo clima expressa um claro desafio à noção de homogeneidade moral. Na área educacional, o ideal do *melting pot*, é substituído pelo da *mixed salad*, ou seja, pela salada mista onde cada ingrediente mantém o seu sabor peculiar; questiona-se a superioridade da cultura WASP (branca, anglo-saxã e protestante); desenvolvem-se programas de educação bilíngüe, onde se respeita a língua materna dos alunos no processo de alfabetização e o inglês é gradualmente ensinado às crianças que não o dominam. As próprias línguas dos antepassados, no caso de minorias étnicas que haviam imigrado há mais tempo e cujo domínio as gerações mais jovens haviam perdido, passam a ser oferecidas nos currículos de certas universidades. Um exemplo disso é o estudo, em cursos superiores, do iídiche, língua falada antigamente pelos judeus.

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

De um lado, são realizados estudos que não só abrangem uma visão macroestrutural mas também salientam os condicionantes históricos que moldaram o sistema educacional americano. É o caso da obra de Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America*, que examina as reformas educacionais e o processo de monopolização da economia nos Estados Unidos. Os autores enfatizam o princípio da correspondência entre as relações sociais que governam as interações pessoais no local de trabalho e no sistema educacional.

Essas semelhanças em termos de relações autoritárias/hierárquicas na sala de aula, estímulo à competição, recompensas individuais através de notas e graus obtidos no sistema educacional, que preparam o aluno para aceitar as características do sistema ocupacional, já tinham sido analisadas por Parsons em um enfoque estritamente funcionalista, Bowles e Gintis, no entanto, ao estudarem as reformas educacionais colocam-nas como intimamente relacionadas às exigências da sociedade capitalista estadunidense, em uma perspectiva crítica com embasamento teórico marxista, tecendo, ao final do livro, considerações sobre estratégias para a mudança social revolucionária com vistas à criação do socialismo democrático (Bowles & Gintis, 1976).

Outro autor importante que faz uma crítica à sociedade capitalista norte-americana é Martin Carnoy, que se detém mais nas relações externas de seu país com os do Terceiro Mundo em seu livro *Educação e Imperialismo* (Carnoy, 1978).

A partir de um enfoque teórico distinto, de análise microsocial, desenvolvem-se as correntes do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Nota-se, aí, um resgate do indivíduo por intermédio de pesquisas qualitativas, com grande influência da Fenomenologia, da Psicologia Social e da Antropologia.

Passa a ser objeto de estudo a maneira como ocorre a interação humana, adquirindo maiores significados os aspectos simbólicos das relações sociais. Esses estudos, utilizando, entre outras técnicas, a observação participante e a introspecção empática, dão especial atenção ao conhecimento baseado no senso comum, às interpretações subjetivas, ao inconsciente, à forma como as instituições processam os que a elas estão afetos, às dramatizações das relações sociais, enfim, às atividades cotidianas (Meltzer et alii, 1975, p. 2).

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

cional dos alunos (Cicourel & Kitsuse, 1963).

Mais recentemente, trabalhos como os de Giroux têm criticado os aspectos funcionalistas das teorias neomarxistas e reprodutivistas presentes na Sociologia da Educação, introduzindo o conceito de contradição na análise da realidade escolar (Giroux, 1986). Ao desenvolver a teoria da resistência, que vê na escola um campo de luta, Giroux mostra-se bastante aberto a influências de fora, como de autores da Escola de Frankfurt e mesmo do Terceiro Mundo, como é o caso de Paulo Freire.

O interesse acadêmico nos Estados Unidos pelos trabalhos do autor de *Pedagogia do Oprimido* pode ser percebido como refletindo, em parte, o processo pelo qual a sociedade norte-americana está trocando de identidade. Com base no último Censo, um quarto da população define-se como hispânica ou não-branca. Persistindo as atuais tendências de imigração e as taxas de natalidade, no Censo de 2020 os residentes que fazem parte dessas categorias terão mais que dobrado o seu número, enquanto o crescimento da população branca permanecerá praticamente estacionado (*Time*, 1990, p. 2).

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

### **A Sociologia da Educação na Inglaterra**

Na Inglaterra, até a metade deste século, a Sociologia da Educação não existia como uma disciplina independente e regularmente oferecida nos departamentos de Educação ou cursos de Sociologia. O primeiro mestrado nessa área foi estabelecido no ano de 1964 (Bernstein, 1977, p. 161).

Os estudos sobre o sistema de educação na Inglaterra desenvolvem-se, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial e de uma forma indireta. Do ponto de vista acadêmico, a *London School of Economics and*

*Political Sciences*, sob a liderança de David Glass, realizou várias pesquisas — de orientação funcionalista e com forte influência demográfica — nas áreas de estratificação e mobilidade social. A educação entrava como uma variável importante a ser analisada.

Foram realizados, também, muitos levantamentos encomendados pelo governo, que faziam uma radiografia do sistema, apontando os determinantes sociais e culturais da escolaridade. Muito práticos, os ingleses estavam interessados em evitar o desperdício de talentos. Assim, “a desigualdade de oportunidades educacionais era criticada não simplesmente por ser injusta, mas, também, por ser ineficiente” (Karabel & Halsey, 1977, p. 10).

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

Durante a década de 60, a privação educacional em termos de classe social foi um dos principais focos de discussão. Já na década seguinte, a atenção voltou-se mais para a mensuração das desigualdades regionais.

Para Halsey, sociólogo inglês, as políticas de discriminação positiva deveriam procurar diminuir as desvantagens dos alunos provenientes de meios sócio-culturais empobrecidos. Assim, “tanto o homem como a mulher, o negro como o branco, o operário, o funcionário e o empresário, o habitante do campo e o da cidade etc. deveriam, em termos médios, apresentar o mesmo nível de escolarização, caso contrário teria havido injustiça.” (Halsey, 1972).

O fracasso das políticas de educação compensatória, as críticas ao sistema tripartite de escolarização secundária, bem como a

presença no governo do Partido Trabalhista, na década de 60, foram fatores que incentivaram a reorientação do sistema de ensino secundário e a conseqüente disseminação do tipo de escola *Comprehensive*, mais semelhante ao modelo norte-americano.

A partir do final da década de 60 e início da de 70 a Sociologia da Educação inglesa passa a ter um grande impulso, ganhando terreno, principalmente, na recém-criada *Open University*.<sup>6</sup> Paralelamente a uma expansão quantitativa da disciplina, observa-se uma modificação qualitativa da mesma em termos de reorientação conceitual. São marcos importantes desse redirecionamento o Congresso de Sociologia da Educação, realizado em Durham, em 1970, bem como o livro editado por Michael Young (1971), onde são apresentadas novas direções para a Sociologia da Educação. A liderança dos estudos acadêmicos passa para o Departamento de Sociologia da Educação, do Instituto de Educação, da Universidade de Londres, chefiado por Basil Bernstein. Nesse período ocorre a institucionalização da disciplina, cujo desenvolvimento procura atender à demanda dos professores em treinamento e em processo de reciclagem (Barton & Walker, 1978).

A Nova Sociologia da Educação (NSE), como passou a ser conhecida, enfatiza a análise dos processos pedagógicos e critica a orientação funcionalista dos estudos que se limitavam a mapear o acesso de diferentes grupos sociais a determinados tipos de escolas. Ela foi, como bem reconheceram seus mentores intelectuais, “uma tentativa consciente de tornar a análise sociológica da educação mais diretamente relevante para o dia-a-dia de professores e alunos que a orientação tradicional havia sido.” (Young & Whitty, 1977). É interessante mencionar que grande parte dos pesquisadores que fizeram contribuições para a NSE tinham tido experiência anterior como professores de escolas secundárias.

A reorientação metodológica desse novo enfoque se baseia, principalmente, na fenomenologia social de Schutz (1962) e nas

idéias de Berger e Luckman (1967), autores que enfatizam a subjetividade na construção da realidade social. O homem é visto como ator e não como produto de determinações macroestruturais. É importante, também, nesse movimento, a influência do interacionismo simbólico, desenvolvido pelos autores americanos Cicourel e Garfinkel, várias vezes citados nos estudos que fazem parte do livro *Knowledge and Control*.

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

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

O relativismo cultural parece ter conduzido a uma desorientação pedagógica: “Por que ensinar tal coisa e não outra?” “Por que ensinar alguma coisa e não nada?” (Forquin, 1983, p. 69).

Pode-se afirmar que a Nova Sociologia da Educação apresentou uma contribuição original ao estudo do fenômeno educacional, aprofundando as análises na área cultural. Ela, no entanto, “superestimou o poder de subversão pedagógica.” A ênfase nos estudos microssociais, tendo como objeto de análise a relação pedagógica, sem o contrapeso dos fatores macroestruturais, fez com que muitas das pesquisas “apresentassem a educação como sendo levada a efeito num vácuo social” (Young & Whitty, 1977).

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

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

Assim, a partir das críticas que lhes foram dirigidas, os sociólogos da educação ingleses que se identificavam com o enfoque da NSE passaram a assumir que a estratégia mais realística para alcançar uma mudança educacional radical envolveria “ligar a ‘política da sala de aula’ com a ‘política da luta de classes’.” (Young & Whitty, 1977, p. 269).

Uma interessante pesquisa, que relaciona a realidade microsossial com os fatores históricos que a condicionam, é o estudo etnográfico realizado numa *Modern Secondary School*, por Willis, que analisa a cultura antiescolar de um grupo de 12 estudantes brancos de origem social trabalhadora levando em conta, numa abordagem dialética, os fatores macroestruturais (Willis, 1991).<sup>7</sup>

Bernstein, sociólogo inglês com uma contribuição teórica das mais amplas e originais para a área da Sociologia da Educação, embora crítico da sociedade capitalista e usando a categoria de classe social nas suas pesquisas sobre códigos lingüísticos, é bem mais influenciado pelos sociólogos franceses, principalmente Durkheim e Bourdieu, do que por Marx. Ele desenvolve o conceito de código como sendo “um princípio regulador, tacitamente adquirido, que integra significados relevantes, a forma de sua efetivação e seus contextos evocativos.” (Bernstein, 1977, p. 180). Um código de conhecimento educacional varia de acordo com os princípios sociais que regulam a **classificação** e o **enqua-**

**dramento** do conhecimento que é tornado público nas instituições educacionais.

Para o referido autor, a classificação diz respeito à relação entre os conteúdos escolares, isto é, quanto mais forte a classificação, tanto mais delimitada a fronteira que separa os conteúdos entre si. O enquadramento refere-se aos limites do que pode e do que não pode ser transmitido na relação pedagógica. Dessa forma, “a distribuição de poder é inerente à classificação; o princípio de controle é inerente ao enquadramento.” (Bernstein, 1977, p. 181).

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

As preocupações de Bernstein, embora altamente teóricas, refletem bem o sistema educacional inglês. A forte demarcação das fronteiras quanto ao conteúdo do conhecimento educacional está presente não apenas na seleção que se faz dos estudantes para entrarem no sistema tripartite de escolarização média, mas, também, através dos exames gerais que são prestados no final do segundo grau. Nestes os alunos se submetem a provas de disciplinas a sua livre escolha — exames que podem ter níveis diferentes de exigência e oferecem certificados: *A level* (de nível mais avançado) e *O level* (de nível ordinário, ou seja, menos avançado). Os resultados obtidos nesses testes passam a ser credenciais que os aspirantes a uma vaga

na universidade ou a uma ocupação no mercado de trabalho apresentam.

Talvez seja por essa razão que Bernstein afirme que o código integrado exista principalmente no plano da teoria. O código integrado refere-se a qualquer organização do conhecimento educacional que envolva uma tentativa de reduzir a força da classificação favorecendo a "subordinação de disciplinas ou cursos previamente isolados a uma idéia relacional, que rompe a barreira entre as disciplinas" (Bernstein, 1977, p. 43).

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

De outro, a Inglaterra, país mais voltado para o passado, com forte *ethos* elitista, que mostra com maior nitidez sua estrutura de classes reforçada pelo seu sistema de ensino, que pode ser visto como refletindo um

medo de "contaminação" pelos valores inferiores dos colonizados e da classe trabalhadora. Daí a necessidade de cooptar os alunos talentosos das classes dominadas, oferecendo-lhes bolsas de estudos em internatos de elite no século passado, e a presença das *Grammar Schools* gratuitas e altamente seletivas como parte do sistema público após a Segunda Guerra Mundial.

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

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

*Recebido para publicação  
em junho de 1992*

#### Notas

1. As raízes históricas das *Grammar Schools* são, de fato, profundas. Já no século XII havia uma lei que obrigava cada catedral a manter um mestre escola e a função destas, assim chamadas, *Grammar Schools* era a de produzir um suprimento de funcionários que soubessem latim para ajudar nas celebrações religiosas; mais tarde essas escolas passaram a preparar estudantes para as universidades. A implantação das escolas do tipo *Comprehensive* era tida como uma idéia partidária por representar uma bandeira do Partido Trabalhista. Esse partido ganhou as eleições na década de 60 prometendo "por um fim no processo de seleção aos 11 anos e eliminar o separatismo na educação secundária". Em 1965, o Departamento de Educação e Ciência enviou a Circular 10/65 às autoridades educacionais locais com alternativas para reorganizar o sistema secundário através das *Comprehensive Schools*. O governo conservador eleito em 1970 revogou a referida circular. Em 1971 havia cerca de 1300 *Comprehensive Schools* na Inglaterra e País de Gales, com 35% das matrículas dos estudantes secundaristas. Muitas dessas escolas competiam com as *Grammar Schools* numa mesma localidade e passavam a ser consideradas como escolas de segunda categoria.
2. Uma das formas de manter a barreira entre as classes sociais na Inglaterra é o cultivo de diferentes formas de falar, que denotam a origem social. Em contraste com o sotaque da classe trabalhadora existe, na Inglaterra, a expressão *Oxbridge accent* para se referir à en-

- tonação distintiva daqueles que freqüentaram as duas mais tradicionais universidades inglesas, Oxford e Cambridge.
3. Sobre o processo de esfriamento das expectativas, ver Clark (1960, pp. 569-76).
  4. A literatura feminista ganha grande impulso nessa época, principalmente a partir do livro de Betty Friedman, *The Feminine Mystique*, de 1963, e que foi traduzido para o português, com o mesmo título *Mística Feminina* e publicado pela Vozes, em 1971, com uma nota na capa "O livro que inspirou a revolta das mulheres americanas".
  5. A obra de Apple é significativa nesse sentido. Ver, em português, Apple (1982) e Apple & Weis (1986, pp. 19-33).
  6. A *Open University* (Universidade Aberta) oferecia cursos de nível superior pela televisão educativa governamental.
  7. É interessante registrar que a escola estudada, uma *Modern School* só para meninos, passou a ser mista e do tipo *Comprehensive*.

#### Bibliografia

- Apple, Michael.  
1982. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense.
- Apple, Michael & Weis, Lois.  
1986 "Vendo a Educação de Forma Racional: Classe e Cultura na Sociologia do Conhecimento Escolar". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 11, n.º 1.
- Barton, Len & Walker, Steve.  
1978 "Sociology of Education at the Crossroads". *Educational Review*, vol. 30, n.º 3.
- Berger, Peter L. & Luckman, T.  
1967 *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Allen Lane, The Penguin Press.
- Bernstein, Basil.  
1977 *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (2.ª edição). London, Routledge & Kegan Paul, vol. 3.
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert.  
1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London, Kegan Paul.
- Brogman, Dennes.  
1943 *The English People*. New York, Alfred Knopf, *apud* Turner, Ralph, "Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility", in Halsey, A. H. et alii (ed.), *Education Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, New York, The Free Press, 1961.
- Carnoy, Martin.  
1978 *La Educación como Imperialismo Cultural*. México, Siglo Veintiuno (1.ª edição em inglês 1974).
- Cicourel, A. V. & Kitsuse, J. I.  
1963 *The Educational Decision Makers*. Indianapolis, The Bobbs-Merril Company, Inc.
- Clark, Burton R.  
1960 "The Cooling out Function in Higher Education". *American Journal of Sociology*, n.º 65.

- 1962 *Educating the Expert Society*. San Francisco, Chandler, *apud* Karabel, J. & Halsey, A. H. (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- Coleman, James S.  
 1968 "The Concept of Equality of Educational Opportunity". *Harvard Educational Review*, n.º 38, *apud* Karabel, J. & Halsey, A. H. s.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- *et alli*.  
 1966 *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.
- Fanon, Franz.  
 1968 *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Forquin, Jean Claude.  
 1983 "La Nouvelle Sociologie de L'Éducation en Grande Bretagne: Orientations, Apports Theoriques, Evolution (1970-1980)". *Revue Française de Pedagogie*, n.º 63.
- Foster, Philip.  
 1965 *Education in Ghana*. London, Allen & Unwin. Friedman, Betty.  
 1963 *The Feminine Mystique [Mística Feminina]*. Petrópolis, Vozes, 1971]
- Giroux, Henry.  
 1986 *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes.
- Halsey, A. H. (ed.).  
 1972 *Educational Priority*. vol. 1, *apud* Flude, Michael and Ahier, J., *Educability, Schools and Ideology*, London, Croom Helm Ltd., 1974, p. 27.
- Hogan, David.  
 1982 "Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americas", *in* Apple, Michael W., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Jenks, Christopher *et alli*.  
 1972 *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.
- Jones, Gareth S.  
 1974 "Notes on the Remaining of a Working Class". *Journal of Social History*, Summer, *apud* Hogan, David, "Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americas", *in* Apple, Michael W., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, London, Routledge & Kegan Paul, 1982, p. 75.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (eds.).  
 1977 *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, Introdução.
- Lawson, John & Silver, Harold.  
 1978 *A Social History of Education in England*. London, Methuen.
- Mead, Margaret.  
 1961 "The School in the American Culture", *in* Halsey, A. H. *et alli* (ed.), *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, New York, The Free Press.
- Meltzer, Bernard N., *et alli*.  
 1975 *Symbolic Interacionism: Genesis, Varieties and Criticism*. London, Henley and Boston Routledge & Kegan Paul.

- Parsons, Talcott.  
 1961 "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society",  
 in Halsey, A. H. et alii (ed.), *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, New York, The Free Press.
- Schultz, Theodore W.  
 1961 "Investment in Human Capital". *American Economic Review*, n.º 51.
- Shutz, Alfred.  
 1962 *Collected Papers: The Problem of Social Reality*. The Hague, Martinus Nijhoff.
- Time*.  
 1990 "Beyond the Melting Pot". *Time*, abril.
- Weiss, R.  
 1970 "The Effects of Education in the Earnings of the Blacks and Whites". *Review of the Economics and Statistics*, n.º 55, apud Bowles, Samuel and Gintis, Herbert, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London, Kegan Paul, 1976.
- Wexler, Philip.  
 1976 *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Willis, Paul.  
 1991 *Aprendendo a ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Young, Michael (ed).  
 1971 *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Collier — Macmillan Publishers.
- Young, Michael & Whitty, Geoff (eds.).  
 1977 *Society, State and Schooling*. Guildford, The Falmer Press.