

## Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade

Maria Ligia de Oliveira Barbosa<sup>I</sup> 

Luís Armando Gandin<sup>II</sup> 

### Introdução

Nas décadas iniciais do século XXI foram feitos diversos levantamentos sobre a produção brasileira na área da Sociologia da Educação: Débora Mazza (2001), Clarissa Eckert Baeta Neves (2002), Márcio da Costa e Graziella Moraes Dias da Silva (2003), Carlos Benedito Martins e Silke Weber (2010), Georgia Sobreira dos Santos Cêa e Camila Ferreira da Silva (2015), Amurabi Oliveira e Camila Ferreira da Silva (2016), Ana Maria Almeida e Ana Paula Hey (2018). Quase todos eles foram encomendados pelas associações de pós-graduação, tanto na área de sociologia (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS e Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS) quanto na de educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED), e fornecem um panorama amplo de uma produção diversificada, configurando-se como um patamar sólido a partir do qual organizamos a análise aqui apresentada. Optamos por um formato de apresentação distinto dos que

foram mencionados anteriormente visando principalmente evitar sobreposições. Este artigo focaliza o conteúdo e as diferenças de abordagens teórico-metodológicas, buscando nos aproximar do formato estabelecido nos balanços clássicos e contemporâneos feitos pela literatura internacional: de Forquin (1995) a Apple, Ball e Gandin (2013), passando por Duru-Bellat e Van Zanten (2012) e Ballantine e Hammarck (2012).

Em 2013, a tradução de um *handbook* de Sociologia da Educação (*The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*), organizado por Michael W. Apple, Stephen J. Ball e Luís Armando Gandin (2013), foi publicada no Brasil (Editora Penso), trazendo uma coletânea de 37 textos da área. Entre os textos, três são de autores brasileiros (Maria Alice Nogueira, Marília Pontes Sposito e Luís Armando Gandin). Maria Alice Nogueira (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) traz um balanço dos estudos sociológicos sobre as classes médias e a escola, mostrando também a importância da influência que as famílias têm ganhado na organização das escolas e dos

<sup>I</sup>Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior, Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: mligiaifcs@gmail.com

<sup>II</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brasil. E-mail: luis.Gandin@ufrgs.br  
Recebido em: 23/02/2019. Aprovado em: 03/07/2019.

sistemas educacionais. Marília Pontes Sposito (Universidade de São Paulo – USP), em seu capítulo, analisa as contribuições da Sociologia da Educação para os estudos sobre juventude. Segundo a autora, a Sociologia da Educação tenderia a não confinar os estudos sobre a socialização dos jovens à escola, abrangendo o universo mais amplo de sua socialização. Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) retoma o tema das reformas educacionais, utilizando o caso da Escola Cidadã de Porto Alegre (1989-2004).

Além de trazer três autores brasileiros que trabalham com a Sociologia da Educação, o livro levanta um interessante debate sobre as fronteiras da Sociologia da Educação. Nas faculdades de educação, muitas áreas do conhecimento convivem, representadas por professores com formações muito diversas. Além disso, muitos pesquisadores, mesmo aqueles com formação na sociologia, acabam utilizando contribuições de outras áreas das ciências humanas. Isso faz com que haja maior porosidade nas fronteiras disciplinares nos estudos produzidos nas faculdades de educação. Como mostra Stephen Ball em sua análise do campo da Sociologia da Educação:

As [...] relações interdisciplinares [...] são cada vez mais complexas a medida que, especialmente diante da “virada” pós-moderna, as fronteiras entre sociologia e filosofia, a ciência política, a geografia e a psicologia social tornaram-se imprecisas e frouxas. [...] Conseqüentemente, às vezes é difícil dizer quem é sociólogo da educação e quem não é (Ball, 2004, p. 1).

Também Apple, Ball e Gandin (2013), na introdução de seu livro *Sociologia da Educação: análise internacional*, corroboram essa

posição, afirmando que “o que realmente conta como Sociologia da Educação é sempre uma construção” (Apple; Ball; Gandin, 2013, p. 17). Reconhecendo essa realidade, no levantamento que fizemos, buscamos representar estudos e pesquisadores que utilizam predominantemente as contribuições da sociologia. Estamos cientes de que a inclusão e a exclusão de trabalhos nesse texto, por mais que tenhamos buscado tomar todos os devidos cuidados, é também um ato de construção.

A abordagem multidisciplinar dos fenômenos escolares nas faculdades de educação permite dar conta do caráter multidimensional da Educação. Nos departamentos de sociologia – para seguir a distinção proposta por Almeida e Hey (2018) – haveria maior homogeneidade de áreas de formação combinada com grande pluralidade das abordagens consideradas legítimas entre os sociólogos. Mais ainda, cada abordagem constrói seus campos de diálogos com outras disciplinas, de acordo com suas definições do seu objeto de pesquisa. Desenha-se também aqui forte interdisciplinaridade que faz a sociologia trabalhar com a economia, a estatística, a demografia, a antropologia, a psicologia, a história, a filosofia. Fica evidente que, ao menos nesse aspecto, haveria uma identificação bem maior entre as faculdades de educação e os departamentos de sociologia do que faria supor a forte diferenciação institucional. Manteremos as referências institucionais, mas o corte que organiza nosso estudo se vincula mais marcadamente às temáticas e às abordagens teóricas.

Ainda no plano das instituições, vale destacar o empenho mais significativo na construção de grupos de pesquisa voltados para problemáticas educacionais entre os profissionais da educação que entre os colegas da sociologia. Na área de educação, se-

gundo Romulo Portela Oliveira (2017, p. 2), o único espaço disponível para a produção de conhecimento seria os programas de pós-graduação, que são 170. Formaram-se, com base nesses programas, 4.151 grupos de pesquisa registrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já na área de sociologia, com 51 programas, registraram-se 943 grupos de pesquisa sobre o tema educação. Esse parece ser um indicador de maior proximidade nos trabalhos das faculdades de educação e departamentos de sociologia: para cada grupo na sociologia, existiriam 4,4 na educação, o que parece uma enormidade. Porém, para cada programa de pós-graduação em sociologia, existem 3,3 programas de educação! Ou seja, guarda-se certa proporcionalidade que parece respeitar o tamanho das áreas.

Quanto ao tipo de estudos considerados, optamos por incluir apenas artigos, livros e capítulos de livros, sem usar teses e dissertações. Em cada tema, tomaremos um ou dois trabalhos exemplares, tentando capturar as tendências mais recentes. É importante fazer notar que procuramos mencionar a maior variedade de autores e trabalhos. No entanto, a obrigatoriedade de fazer escolhas pode ter levado a algumas injustiças e mesmo percepções equivocadas. O critério utilizado foi escolher o artigo ou o livro que melhor expressa ou que mais se aproxima do tratamento sociológico naquele tema e naquela abordagem específica. Iniciamos tentando indicar por que a Sociologia da Educação forneceria uma perspectiva única para entender os processos escolares.

## **A sociologia como ciência do social e a educação como fenômeno social**

Desde a sua fundação, a sociologia estabelece uma forma única, nova e distinta de olhar o mundo, construída<sup>1</sup> a partir da especificidade do seu objeto, o social ou, como na formulação de Giddens (2005), a vida social humana, os grupos e as sociedades. As características definidoras dos fenômenos sociais seriam, segundo Durkheim, em *As Regras do Método Sociológico*, sua abstração, externalidade, generalidade e regularidade. A primeira dimensão opõe a materialidade dos fenômenos econômicos ao caráter moral – para Durkheim, sinônimo de social –, intelectual, espiritual ou abstrato dos fenômenos sociais. Ou seja, o social é a consciência coletiva, são formas de agir e pensar externas à consciência individual, pois se repetem entre os demais indivíduos daquele grupo. Note-se bem: agir e pensar. Os fenômenos sociais são morais, mas têm efeitos materiais: mulheres tendem a receber salários menores que os homens não pela materialidade das suas diferenças biológicas, mas pelo julgamento moral – ou valorativo – que a sociedade faz de homens e mulheres. É o social que os diferencia, não a natureza material de suas estruturas corpóreas. Isso significa que essas formas morais orientam as ações dos indivíduos em relação aos demais e à natureza. Então, são essas as primeiras características definidoras do social. Seu caráter moral, intelectual, abstrato. Vale destacar que moral não tem sentido de “ideal”, de dever ser. Ideal ou moral significa apenas que os fenômenos sociais são abstratos. Portanto,

1 A abordagem dos fenômenos sociais e de suas inúmeras dimensões como objeto da sociologia foi construída com base em leituras variadas, tendo como referências principais Nisbet (1966), Cohn (1979), Alexander (1996), Bourdieu (1987) e Mouzelis (1995). É importante fazer notar que este texto não tem nenhuma intenção de explicar Weber, Durkheim, Bourdieu ou qualquer outro autor. Apenas utiliza esses autores para organizar a exposição de um argumento.

de captura mais complexa pela análise científica. Especialmente quando se considera a definição completa: são fenômenos morais que existem *fora das consciências individuais*. Assim, além de seu caráter moral, os fatos sociais também têm uma característica que, novamente, impõe regras teóricas e metodológicas para sua apreensão. Trata-se da generalidade: fatos ou fenômenos sociais, ou as formas de agir e pensar, são partilhados em um determinado espaço social de forma geral. Normalmente (no sentido estatístico do termo), as pessoas vivendo nessa sociedade ou nesse espaço social partilham percepções, valores e práticas. Não significa que todos os indivíduos façam da mesma forma – o que seria universalidade, não generalidade – ou entendam do mesmo jeito. Significa apenas que com frequência as pessoas pensam e fazem coisas do mesmo tipo e de forma similar. Por exemplo, nas sociedades modernas, é usual que a partir de determinada idade, variável segundo os países, as crianças passem a ser educadas na escola. Nem todos os pais querem ou podem fazer isso, mas a maioria o faz. Finalmente, a quarta característica, derivada dessa anterior, também demanda abordagens teórico-metodológicas apropriadas. Trata-se do caráter regular dos modos de agir e pensar. Para que determinada apreciação ou ação seja considerada social, é necessário que ela seja praticada regularmente pelos indivíduos que vivem no espaço social analisado. Além dos desafios metodológicos para capturar essa regularidade, aparece aqui também uma questão teórica extremamente relevante que obriga a buscar em Weber a resposta para o problema lógico: como a sociedade garante essa regularidade, que é o que assegura sua existência? Como se consegue garantir que os indivíduos darão um sentido específico para suas ações? A resposta weberiana, retomada por Bourdieu, é

o conceito de dominação. Se os indivíduos que vivem em cada sociedade são seres humanos dotados de livre arbítrio, como o sentido de suas ações é regularmente o mesmo? Segundo Weber, a dominação é a possibilidade de levar os dominados a fazerem a vontade do dominador como um ato de decisão própria. Cada pai ou mãe de família escolhe mandar seus filhos para a escola. Eles podem não fazer isso, mas, em geral, fazem. Por diversas razões, como já mostraram os estudos de Basil Bernstein, e principalmente porque o caminho da educação é a forma legítima, dominante, de integrar os filhos à sociedade – por tudo aquilo que a socialização escolar oferece – e, se é o caso, ao mercado de trabalho. Em uma sociedade indígena ou medieval não faz sentido mandar seus filhos à escola tal como essa instituição é entendida na sociedade moderna. Assim, a regularidade observada com base nesse conceito é diferente de uniformidade: as razões de cada família, os investimentos de cada grupo social, o desempenho e o aproveitamento das oportunidades escolares, as formas da escola, todos são distintos e diversificados, apesar de regulares.

A perspectiva sociológica, nas mais diversas abordagens, organiza as formas de olhar para o social, tal como definido anteriormente. Educação é um fenômeno contingente, social e historicamente: trabalho por meio do qual as sociedades preparam, socializam as novas gerações, indicando os saberes, os valores, as crenças e os costumes dominantes em cada uma delas, varia segundo a trajetória histórica e a configuração de forças sociais em cada espaço. Assim, a sociologia oferece instrumentos científicos que permitem analisar e explicar como cada geração de cada grupo social e em cada sociedade faz esse trabalho, esclarecendo os efeitos e os resultados desse trabalho social

de instituição, responsável pela continuidade da vida social.

Nesse quadro, estudos qualitativos são essenciais e, pela definição do social que foi dada anteriormente, estudos quantitativos abrem um espaço mais amplo para mostrar como o sentido das relações sociais se estabelece pelas regularidades e pelas permanências. A abordagem das igualdades, diferenças e desigualdades propriamente sociais nos obriga a lidar com casos e suas regularidades, incluindo o conceito de dominação. Por exemplo, a Sociologia da Educação teria instrumentos para analisar as formas pelas quais os processos educativos se constituem em fatores cruciais da organização das desigualdades sociais no nosso país. A instituição escolar, e não apenas as condições socioeconômicas das famílias, deve ser tomada como fator essencial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes. Também a sociologia tem sido capaz de estabelecer claramente o papel importante que as fronteiras simbólicas têm na produção das desigualdades sociais, chamando a atenção para a socialização e os processos subsequentes de formação das identidades coletivas.

As identidades coletivas traduzem-se em formas de agir e pensar que são comuns (ou regularmente praticadas e pensadas) a determinado grupo de pessoas – participantes de uma determinada identidade coletiva. Outros grupos sociais ou identidades coletivas convivem e disputam as possibilidades de dizer como se jogam os jogos sociais. Quem estabelece as regras do jogo, mesmo que disputadas a cada instante, tem mais probabilidades de definir o sentido das práticas sociais que se tornam permanentes ou regulares. Assim, a sociologia dá o quadro teórico que percebe as formas dominantes dos processos educativos na sociedade brasileira, aqueles atos e valores praticados regularmen-

te e distintamente nas escolas brasileiras. Considerando o caráter contingente – toda forma de dominação é disputada e contestada a cada instante –, a sociologia captura em suas análises as lutas sociais em torno do sentido da escola em uma sociedade específica. É fundamental entender quais são essas regularidades e quais são os seus efeitos sobre as trajetórias sociais distintas.

Estudos quantitativos, fundamentados em bases qualitativas, capturam essas regularidades e diferenças. E mais: eles não são “meros” testes de teorias! Eles são base para geração de hipóteses e avanço do conhecimento inclusive teórico. Nesse quadro, o mapeamento dos estudos organiza-se nos termos do desenvolvimento da sociologia: inicia-se pela sociologia que tem um olhar mais abrangente e estrutural, inspirada em Marx e Durkheim, e que encontra em Bourdieu sua expressão mais completa na contemporaneidade. Em seguida, são examinados estudos de matriz mais weberiana, individualista, ou ainda abordagens da agência, vistos atualmente em estudos como os de Boudon, Goldthorpe, Raftery e Hout, Shavitt e Torche. Finalmente, são tratados os estudos que podem ser considerados de médio alcance e que incluem uma diversidade imensa de autores e temas relacionados particularmente à dimensão institucional dos processos sociais. Podem ser citados autores da sociologia das organizações, e uma obra exemplar dessa linha seria o livro *L'acteur et le Système*, de Crozier e Friedberg, que combina de forma rica e produtiva as contribuições das sociologias estrutural e individualista. Boa parte dos estudos sobre diferenças e desigualdades culturais se aproximaria dessa perspectiva, especialmente alguns estudos de caso sobre as questões identitárias recentes. Pensamos que a organização que criamos pelos grandes temas da sociologia e dos seus

estudos na educação torna o texto mais preciso e oferece melhor análise do campo da produção da Sociologia da Educação no Brasil. Essa separação em categorias de estudo acaba sendo um tanto arbitrária, uma vez que alguns autores e trabalhos circulam por mais de uma das dimensões que apontamos. Ainda assim, pensamos que ela garante uma visão mais rigorosa da grande produção da Sociologia da Educação brasileira.

### **Identidades e igualdade/desigualdade: os conteúdos sociais da educação**

Mesmo sendo um tema clássico, presente já no nascedouro da sociologia como uma ciência moderna, a educação não é um objeto muito popular na nossa área, seja entre os colegas mais maduros, tendentes a valorizar mais os conhecimentos sobre o mundo do trabalho e as formas de organização social aí presentes, seja entre os jovens colegas que preferem temáticas mais próximas das ideias da sociedade pós-industrial e suas várias formas.

Ainda assim, um conjunto de pesquisas – mais vasto do que parece – sobre as estruturas de desigualdade social no Brasil (Hasenbalg; Silva, 2004; Arretche, 2015) permite colocar definitivamente a análise das trajetórias educacionais no centro das explicações sociológicas. Esses estudos indicam, no seu conjunto – muito diversificado tanto em termos das abordagens quanto das dimensões específicas da desigualdade que são analisadas –, uma tendência à modernização das formas da desigualdade no país. A entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho é uma evidência dessa modernização; o fato de que elas consigam ganhar apenas 70% do que ganham os homens que possuem o mesmo nível de escolaridade delas é outra. Destaca-se também outro fato relevante: a escolarização

ou qualificação por meio do sistema de ensino ganha espaço – e, talvez, primazia – entre os critérios sociais para atribuição de poder, prestígio e renda aos indivíduos e grupos de indivíduos. Esse fato não é irrelevante, nem social nem sociologicamente: a revolução educacional (Baker, 2014) transformaria não só nossa vida cotidiana, pelo domínio de uma perspectiva escolarizada em todas as áreas, como também estabelece a escolarização como princípio de distribuição das posições sociais mais relevante do ponto de vista analítico. Também a pesquisa sobre desigualdades, nesse caso econômicas, tem indicado que os retornos monetários ao investimento individual em escolaridade estão se transformando (MENEZES; KIRSCHBAUM, 2015). Os aumentos nos diferenciais de renda associados ao ensino superior são crescentes, ao passo que nos níveis médio e fundamental há um encolhimento significativo desse diferencial.

Conceitualmente, a proposta de organização leva a tratar de três vertentes principais na análise da educação em sua relação com a produção das identidades e as desigualdades sociais: uma, de caráter mais estrutural, filiada ao pensamento durkheimiano e, em certa medida, marxista; outra com foco maior na ação individual, mais afinada com a obra de Weber; e a terceira voltada para as instituições. No entanto, uma das qualidades da produção sociológica contemporânea é exatamente sua capacidade de superar essa e outras tantas oposições, constituindo um corpo sólido de conhecimentos capazes de capturar a multidimensionalidade dos fatos sociais e combinar frutuosamente essas vertentes. A própria divisão de “temas” que propusemos abaixo deixa evidente que são diferenças de abordagem. São diferenças legítimas, tanto intelectualmente quanto na estrutura de problemas empíricos.

*Abordagens sistêmicas ou estruturais: classe social, o papel das famílias, o ambiente social*

O estudo das dimensões diferentes das desigualdades sociais tem avançado particularmente na área de educação. A pesquisa sociológica demonstrou, desde os anos 1960, a estreita relação entre as desigualdades sociais e as diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar (Forquin, 1995). A Sociologia da Educação talvez seja uma das áreas que apresenta o mais diversificado panorama teórico-conceitual e de pesquisa empírica. Assim, podemos recorrer aos conceitos de capital social de Coleman (1997), aos modelos de escolha racional para as estratégias de decisões familiares quanto à educação dos filhos, bem como dos seus efeitos não antecipados (Boudon, 1977; 1981), ou aos conceitos sistematizados por Pierre Bourdieu (1979; 1999) sobre as formas e os estados dos diversos capitais que compõem o conjunto de recursos sociais de que se servem agentes ou grupos de agentes nas disputas pelo domínio do espaço social. Desse modo, com base na Sociologia da Educação, é possível configurar alguns dos elementos que vêm sendo apontados na literatura sobre desigualdade social como cruciais para o avanço da pesquisa. As questões a respeito dos efeitos das desigualdades culturais sobre as trajetórias escolares merecem ser destacadas (Forquin, 1995, especialmente o capítulo II), mas também é fundamental ter atenção aos estudos sobre as relações entre as identidades étnicas ou de gênero e o desempenho escolar, ganhando espaço cada vez mais relevante na pesquisa sociológica, como veremos a seguir. Essa área já tem estudos mais antigos<sup>2</sup>, e nossa abordagem não focalizará especificamente os estudos de raça e gênero,

que serão considerados em conjunto com as demais desigualdades. Diversos trabalhos de economistas e sociólogos tratam da questão da raça ou etnia e do gênero como fatores relevantes na definição das trajetórias educacionais, componente essencial das desigualdades sociais no Brasil. Entre os estudos que associam educação e gênero, em uma linha que teve em Fúlvia Rosemberg uma de suas fundadoras, temos Marília Pinto de Carvalho (USP), Cláudia Vianna (USP) e Nilson Fernandes Dinis (Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos – FAE UFSCar). Há indicações de uma reversão do hiato de gênero na educação brasileira ao longo do século XX – como mostram Kizô Beltrão e José Eustáquio Alves (2004), ambos da demografia. Entretanto, mesmo que as mulheres brasileiras estejam cada vez mais escolarizadas que os homens, o estudo de Santos (2009) compara a situação de mulheres brancas e mulheres negras no mercado de trabalho com aquela dos homens, também nas duas categorias raciais. Ao contrário do que o senso comum indicaria, o estudo mostra que as mulheres brancas sofrem mais com os salários menores em relação aos homens de mesma escolaridade do que as mulheres negras! Isso ocorre em função do hiato entre mulheres brancas e mulheres negras nos níveis de escolarização que elas conseguem atingir. Mulheres brancas são mais escolarizadas que as mulheres negras. Pessoas pouco escolarizadas recebem salário mínimo, em geral. Homens negros e mulheres negras tendem a receber salário mínimo, que os equaliza. Ao passo que homens e mulheres brancos recebem mais que o salário mínimo, abrindo oportunidades para discriminação entre pessoas que têm o mesmo nível de escolaridade. Nesse quadro,

---

2 Ver, por exemplo, o excelente balanço produzido por Donald Winkler e Santiago Cueto (2004).

mulheres brancas recebem salários menores que os homens brancos em proporções mais significativas do que as mulheres negras. Essas tendem a receber salários mais próximos aos dos homens negros porque ambos têm rendimentos próximos do mínimo. Isso significa que há um núcleo significativo de problemas e que ainda precisa ser melhor analisado pela sociologia, tanto da educação quanto do trabalho. A sociologia de gênero, trabalhando conjuntamente com a antropologia, tem investido fortemente na pesquisa das questões identitárias e dos movimentos LGBTQ, podendo constituir uma chave para o avanço na compreensão de fenômenos como essa discriminação no mercado de trabalho e as profundas diferenças de escolarização entre mulheres brancas e mulheres negras, mesmo em um contexto em que a escolaridade das mulheres vem crescendo muito.

Por outro lado, a produção sobre as desigualdades raciais e sua relação com o sistema educacional é abundante e de alta qualidade. Baseados nos estudos clássicos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) e de Antônio Sérgio Guimarães (USP), pesquisadores contemporâneos, tais como Márcia Lima (USP), Luiz Augusto Campos (UERJ), João Feres (UERJ), Écio Portes (Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ), André Vieira (Fundação Roberto Marinho e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e Rosana Heringer (UFRJ), produziram novos conhecimentos sobre os processos de discriminação racial nas escolas e universidades brasileiras. Tema imensamente polêmico, capaz de dividir a academia radicalmente, as relações raciais são analisadas sob diversos ângulos e perspectivas: políticas públicas, ações institucionais, experiências de discriminação,

efeitos sociais e econômicos das diferenças raciais e étnicas. Apesar de esse tipo de desigualdade merecer um capítulo à parte, em razão das restrições de espaço, e considerando a análise em separado que vai ser feita nesse conjunto de textos, foi preciso deixar de lado essa discussão. No entanto, é fundamental destacar a qualidade da produção nessa área e sua atenção fundamental – até mesmo entre os economistas – para o lugar da educação como espaço de produção e reprodução das desigualdades raciais no país.

### *Famílias e a educação fundamental*

O grupo de pesquisadores que se dedicam ao tema da relação família, classe social e escola tem expressiva produção, bastante orientada pela abordagem bourdieusiana. O maior e mais reconhecido grupo – especialmente pela intensidade e pela qualidade das publicações – é aquele coordenado por Maria Alice Nogueira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), reunido no Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). Pode-se mencionar uma série de textos, dos quais escolhemos dois pela expressão clara do trabalho do grupo (MATOS *et al.*, 2017; Nogueira, 2018). O primeiro discute os impactos dos recursos e das práticas familiares no desempenho das crianças do ensino fundamental. Estabelecendo diferenciações e nuances, os autores mostram que certificados escolares, práticas de escrita e capital informacional são fatores importantes para o desempenho em linguagem, ao passo que o capital informacional – que, como já indicaram Koslink *et al.* (2013), é um fator decisivo na definição de onde matricular os filhos – é o principal fator do desempenho em matemática – conhecimento adquirido basicamente na escola. Já o segundo texto volta-se para as escolhas de cursos

no ensino superior<sup>3</sup>, sempre considerando os impactos da trajetória da família, seus recursos, seus valores. Nos dois casos, como nos demais trabalhos desse grupo, trata-se o conceito de *habitus* de forma distante do determinismo inicial – presente, por exemplo, no livro *Le Sens pratique* –, para aproveitar a evolução que o próprio Bourdieu fez na utilização desse conceito (MARY, 1988). Esses autores, assim como Setton (2018), a seguir, incluem dimensões de escolha (racional) e agência, completamente ausentes no tratamento quase caricatural que normalmente se faz do conceito de *habitus*, que aparece como mera tradução local e individual da posição social do grupo familiar.

Também é essencial considerar o trabalho de Nadir Zago (Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó) e lembrar o grupo coordenado por Zaia Brandão (Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação – SOCED) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que teve intensa produção, chegando mesmo a produzir uma revista em conjunto com colegas portugueses (*Sociologia da Educação*, com quatro números). Nesse campo, ainda é relevante o trabalho de Ana Maria Fonseca de Almeida (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) e Graziela Perosa (USP), com seus estudos sobre os colégios de elite em São Paulo. Da mesma forma, a relação entre família e escola é o destaque dos estudos de Graça Setton (FAE USP) sobre as diferentes forças exercidas pela instituição escolar e pela própria família na configuração do *habitus* das crianças e dos jovens (Setton, 2015). Em um artigo mais recente (Setton, 2018), a autora discute o conceito de *habitus*, comparando Bourdieu e Elias.

Confirma-se, nesse ponto, a evolução do conceito mencionada anteriormente:

Se o conjunto de estratégias continua a ser reenviado a uma unidade de um princípio unificador, o *habitus* revisitado seria caracterizado pela heterogeneidade e multiplicidade que se ajustaria a um grau variável de consciência. Uma dialética entre disposições e ocasião se efetuará em cada indivíduo. O *habitus*, de acordo com a circunstância, perderia seu automatismo (Setton, 2018, p. 14).

A insistência na valorização desse tipo de perspectiva mais nuançada e multidimensional do *habitus* é relevante dada a centralidade do debate sobre os processos de escolarização e suas regras sociais e institucionais. Tratado dessa forma, o conceito bourdieusiano permite uma compreensão das regras sociais que produzem fracasso e sucesso escolar de acordo com a origem e a posição social das famílias dos alunos. Essa abordagem não precisa das ideias de exceção psicológica, de sorte, de excepcionalidade – nem recorre a elas para explicar por que alguns alunos de classes populares conseguem sucesso considerável na trajetória escolar. Ela é capaz de identificar as condições sociais e institucionais que fazem com que algumas escolas sejam capazes de oferecer oportunidades para que alunos em situações mais precárias possam ter acesso a conhecimento, valores e práticas que lhes permitam aceder a melhores posições sociais sem ter que ganhar na loteria da vida.

### *Juventudes e o ensino médio*

Os estudos sociológicos sobre juventudes e educação são um campo em expansão na Sociologia da Educação brasileira, com

---

3 Uma exceção nos estudos desse tipo sobre família, que são mais voltados para as relações entre família e ensino fundamental.

um número crescente de autores e pesquisas nos últimos anos. Marília Pontes Sposito (USP) é uma das pioneiras nos estudos sociológicos sobre a juventude e sua relação com a educação, com grande influência sobre esse subcampo e produzindo sobre o tema pelo menos desde 1992. Em seu importante texto de 2013 (Sposito, 2013), “Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil”, apresenta as contribuições que a Sociologia da Educação tem oferecido aos estudos sobre juventude no Brasil, destacando os trabalhos de Antonio Candido, Octavio Ianni, José Machado Pais, Marie Duru-Bellat, Agnez Van Zanten, Emilio Tenti Fanfani, Danilo Martuccelli. Trata-se de um capítulo basilar, pois situa as grandes influências sociológicas para o estudo da relação entre juventudes e educação no Brasil, abrindo portas aos entrantes nos estudos e consolidando o que já se produz – cuja importância é ainda maior, pois foi publicado nos países anglófonos, dando visibilidade aos estudos brasileiros. Outro trabalho central para o campo é o livro de 2009, *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, organizado por Marília Pontes Sposito e com a presença das lideranças na produção sobre o tema. Em um balanço mais recente (2018), Marília Pontes Sposito, Raquel Souza e Fernanda Arantes e Silva discutem, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), as mudanças socioeconômicas experimentadas pelos jovens e as consequências para suas relações com a família, o trabalho e a educação. O artigo busca traçar os atuais desafios dos estudos sobre a juventude, e as autoras concluem que se trata

de investigar, a partir dos indivíduos – neste caso particular, os jovens –, os constrangi-

mentos estruturais que declinam de modo diferencial em cada momento do percurso de vida e diante dos quais os indivíduos não são apenas personagens que respondem às posições previamente estabelecidas (Sposito; Souza; Silva, 2018, p. 20-21).

Esse campo cresceu muito nos últimos anos, com autores como Tom Dwyer (Unicamp), Felícia Picanço (UFRJ), Vivian Weller (Universidade de Brasília – UnB), Maria Carla Corrochano (UFSCar) e Marilena Nakano (Centro Universitário Fundação Santo André – FSA) – vários deles autores de capítulos no livro *Handbook of the Sociology of Youth in BRICS Countries*, organizado por Dwyer, Gorshkov, Modi, Chunling e Mapadimeng (2018), que, entre outros temas, trata da relação com a educação –, tendo produção sociológica substancial a respeito da relação entre juventudes e educação. Outros autores que vêm estudando as juventudes e os processos de socialização que ocorrem fora dos espaços da escola e em relação com ela, com substantivas contribuições, são Juarez Dayrell (UFMG), Paulo César Rodrigues Carrano (Universidade Federal Fluminense – UFF) e Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG). Um bom exemplo do tipo de estudo produzido é o artigo de Dayrell, de 2007, intitulado “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. No texto, o autor defende a ideia de que “a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber” (Dayrell, 2007, p. 1.106). Trabalhando com a concepção de Dubet da “desinstitucionalização do social”, Dayrell afirma que se vê hoje uma relação e uma negociação tensa entre a “condição juvenil e o estatuto de aluno” (Dayrell, 2007, p. 1.120).

O autor termina o texto indagando sobre o papel da escola e duvidando da capacidade e da própria natureza de seu papel homogeneizador. Também destacamos o trabalho de Carrano e Leão, que no artigo de 2013 (“O jovem Milton: a individuação entre a igreja e a educação social”), publicado em *Educação & Realidade*, examinam as trajetórias e as estratégias de jovens, participantes de um projeto social do Museu de Arte Contemporânea de Niterói, em seu processo de se tornarem adultos. Ao focar em um jovem (Milton, do título do artigo), o texto demonstra a utilidade do uso das contribuições de Lahire para o entendimento do processo de socialização dos sujeitos sociais que se utilizam de um patrimônio de disposições, em comparação com as formulações de Martuccelli, e a sua busca para analisar a “autofabricação dos sujeitos, na articulação entre os processos sociais e o modo como os indivíduos enfrentam tais provas a partir de suas experiências sociais” (Leão; Carrano, 2013, p. 899). Os dois textos citados mostram os rumos novos dos estudos sociológicos sobre juventude e sua relação com a educação. Por último, destacamos seções temáticas e dossiês publicados pelos periódicos da educação sobre o tema, tais como os *Cadernos CEDES*, de 2011 (Juventude e Ensino Médio); o número 47, de 2016, da revista *Linhas Críticas* (Juventude, Educação e Trabalho); e o volume 41, número 1, de 2016, da revista *Educação & Realidade* (Ensino Médio e Juventudes), que recebeu 110 artigos em chamada pública para essa seção temática, mostrando a grande produção sobre o tema.

Pensamos ser importante seguir a produção dos autores citados para que acompanhem os avanços que esses estudos nos trarão, particularmente em tempos de reforma do ensino médio. Tanto o acirrado debate em torno dos parâmetros curriculares para o

ensino médio quanto o velho enfrentamento entre os sentidos dados ao ensino profissional – “sempre uma ótima solução para os filhos dos outros”, na frase lapidar de Alison Wolf (2002) – e ao ensino propedêutico tornariam o ensino secundário um campo muito fértil para a análise sociológica, sobretudo considerando sua transversalidade em relação ao tema das juventudes. No entanto, a produção apresentada em artigos e livros acadêmicos é relativamente restrita. Há algumas teses recentes e de boa qualidade (Zucarelli, 2016; Rollon, 2017), o que pode indicar aumento nas publicações do tema. É importante notar que a legislação e a apresentação de parâmetros curriculares na reforma recente do ensino médio geraram uma produção crítica bastante variada, que vai de uma argumentação fundamentada sobre os sentidos do currículo (ver a seguir) até a mais eloquente e vazia discussão sobre as intenções malévolas dos propositores da política.

Estudos que apresentem um quadro social da situação, perspectivas e horizontes dos estudantes do ensino médio foram muitas vezes apresentados na forma de relatórios, seja para empresas, seja para fundações. Alguns são trabalhos de fôlego, como o relatório organizado na parceria entre o CEBRAP e a Fundação Victor Civita (Torres *et al.*, 2013), em que se traça um extenso e detalhado quadro das percepções e dos valores vigentes entre os jovens brasileiros, incluindo sua relação com a escola. Já o artigo mais acadêmico de Salata (2009) discute as relações entre o lugar de residência e as decisões quanto à escolha entre trabalho e escola, ressaltando o impacto desigual do mundo urbano nas trajetórias dos jovens. Nessa temática das possibilidades de retenção dos jovens no ensino médio, o estudo de Tartuce *et al.* (2018) analisa a perspectiva dos agentes estatais – principalmente secretários(as)

de estado da educação – sobre a efetividade das ações propostas em políticas federais e executadas em cada estado. Visando uma análise mais contextualizada da situação do ensino médio brasileiro – com taxas baixíssimas de matrícula, especialmente considerando a obrigatoriedade legal de atendimento estabelecida em 2009 –, as autoras destacam as questões mais relevantes nessa área de pesquisa: massificação sem o correspondente esforço de retenção e melhoria na qualidade; fragmentação e pouca clareza das políticas sobre o tema; desencontros entre a cultura escolar e as sociabilidades juvenis; condições de trabalho e formação docente; e finalmente, mas muito decisivo: necessidade de definir com maior clareza *o que se ensina e como se ensina*. Um tema que perpassa essas questões é a distinção/oposição entre ensino médio profissional ou técnico e aquele mais acadêmico ou propedêutico, que inclui os valores sociais, as estruturas curriculares, as formas de *tracking*. Boa parte desses temas é tratada em outros itens deste artigo; no entanto, várias das questões mencionadas que ainda não estão adequadamente tratadas e voltaremos a isso.

#### *Relação do sistema educacional com o ambiente (social)*

O efeito do ambiente social sobre o desempenho escolar sempre foi um dos campos centrais da Sociologia da Educação, ao menos após os anos 1960 (com o relatório Coleman representando um marco de um vasto estudo empírico). No fim dos anos 2000, inaugurou-se, no Brasil, uma linha de estudos sobre os efeitos dos diferentes territórios em que vivem os estudantes sobre suas experiências escolares. André Ricardo Salata, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em artigo

de 2009, demonstra, com base em uma análise dos microdados amostrais do censo 2000 dos moradores jovens homens da cidade do Rio de Janeiro, que aqueles que moram em favelas têm menos chances de estar apenas estudando. Pesquisas como essas reforçam os estudos sociológicos que ganharam destaque a partir da década de 1970 – incluindo os estudos de Bourdieu, Bowles e Gintis e Althusser e Bernstein –, que apontavam a determinação do nível socioeconômico no sucesso escolar. Salata (2009) mostra como essa primeira onda de estudos produziu resultados que conduziam para a conclusão de que as escolas não fazem praticamente nenhuma diferença nos resultados acadêmicos dos alunos. Uma segunda leva de estudos seria aquela que busca examinar a efetividade da escola (os estudos de *school effectiveness*). Aqui, a máxima é: a escola pode promover alguma diferença. Como uma terceira corrente, apareceram os estudos que buscam examinar variáveis que complexifiquem um pouco mais os estudos que analisavam os efeitos socioeconômicos sobre a escolarização, de modo a incluir os efeitos particulares que o território ou lugar onde vivem os estudantes tem sobre seu sucesso.

Assim como o trabalho de Salata (2009), também outras pesquisas buscam entender esse efeito território ou lugar no sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, como o artigo de Barbosa e Sant’Anna (2010). As autoras afirmam que a junção da tradição da sociologia urbana de considerar o espaço e o território, somada à tradição dos estudos sobre oportunidades educacionais e do efeito da escola, presente na Sociologia da Educação, pode produzir análises que deem conta de capturar a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos na explicação do sucesso ou do fracasso escolar dos estudantes. Com um estudo bem desenhado e também

circunscrito à cidade do Rio de Janeiro, elas concluem que o efeito território não aparece tanto quando se separa entre escolas de favela e não favela, mas é estatisticamente significativo quando se comparam escolas de bairros perto do centro e escolas afastadas do centro. Uma das contribuições dessa pesquisa é levar em conta a qualidade da educação recebida na escola – as condições de infraestrutura da escola e a atuação dos professores – como variáveis. Ou seja, para as autoras, embora haja grande influência do território nas oportunidades dos estudantes, esse mesmo território também influencia o tipo de atendimento que os alunos recebem na escola, algo que precisa ser levado em conta nas pesquisas sobre produção de desigualdades educacionais e sociais.

No mesmo período (2009), era publicado o livro *A Escola e a Favela*, organizado por Angela Randolpho Paiva e Marcelo Baumann Burgos, que também abordava o efeito território e sua relação com a experiência e o sucesso escolares. Em seu capítulo, Burgos (2009) mostra que o estudo utiliza o conceito de Bourdieu de “efeito de lugar”, “quando os espaços da cidade podem produzir importantes assimetrias políticas, fortes identidades/rivalidades locais, preconceitos, ressentimentos mútuos e até estigmas” (Burgos, 2009, p. 59). Os autores corroboram a nossa afirmação de que esses estudos que relacionam o efeito lugar e o desempenho escolar dos estudantes estavam sendo inaugurados, no Brasil, naquele período (o fim dos anos 2000), com um olhar mais atento à segregação urbana que representa as favelas.

Não por coincidência, os estudos relacionados até aqui têm como campo empí-

rico a cidade do Rio de Janeiro, com seus contrastes bastante visíveis. O livro organizado por Paiva e Burgos (2009) é o resultado de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2007 pelo Núcleo de Estudos sobre Cidadania, Direitos e Desigualdade Social do Departamento de Sociologia e Política da PUC-Rio. Em uma pesquisa qualitativa que envolveu entrevistas com professores e gestores<sup>4</sup>, buscou-se entender como o efeito lugar ou território produz impactos na experiência de escolarização dos alunos das favelas da cidade do Rio de Janeiro, não focando em uma possível determinação desse efeito (e, portanto, não alinhando-se à tese já bastante criticada de James Coleman), mas, sobretudo, na representação dos professores sobre o que eles entendem como “efeito-favela”. Usando a posição de Agnez Van Zanten (*apud*Burgos, 2009, p. 64), os autores da pesquisa não enxergam a escola como um pano de fundo neutro, onde a reprodução das desigualdades ocorre. Segundo eles, é importante incorporar a ideia de que “o contexto local não é um dado, mas uma construção coletiva, sempre suscetível de ser redefinida pelas organizações escolares” (Van Zanten *apud*Burgos, 2009, p. 64). Ao examinar essa construção coletiva que é a escola, os autores apontam a presença do que chamam de “determinismo ecológico” (Burgos, 2009, p. 125), incorporado à forma como professores e equipes diretivas veem seus alunos. Ou seja, o efeito-favela não é apenas o efeito do lugar onde habitam os alunos – o que não deixa de ser importante –, mas também resultado das percepções construídas pelos professores sobre esse lugar e sobre os estudantes.

O grupo de professores da PUC-Rio, particularmente Marcelo Burgos, que se de-

---

4 Também foram realizadas entrevistas com profissionais de organizações não governamentais (ONGs) atuando nas favelas, como contraste àquilo que os professores apresentavam.

dica aos estudos da Sociologia da Educação, continua a produzir trabalhos nessa linha, incluindo o livro *A Escola e o Mundo do Aluno*, de 2014 (Burgos, 2014). As pesquisas de Burgos e seus colaboradores apresentam-nos uma continuidade da tradição dos estudos de sociologia da escola, aqui com uma profunda atenção ao contexto social no qual estão inseridas essas instituições. Como lembra Ana Maria Cavaliere (2015), há nesses trabalhos coordenados por Burgos ecos da contribuição de Antonio Candido no texto “A Estrutura da Escola” e sua preocupação de analisar as dinâmicas internas da instituição escolar e suas consequências para a ação socializadora dessa escola.

Outra dimensão da relação com o ambiente urbano focalizada nas pesquisas de Sociologia da Educação diz respeito à duração da jornada escolar. O texto de Cavaliere e Maurício (2012) discute as formas de enfrentamento das desigualdades educacionais, associando a jornada escolar e as diferenças de desempenho no quadro das políticas de ampliação dessa jornada feita no Brasil. Apesar do pouco destaque dado a esses resultados, os autores verificam que há um efeito muito restrito da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em razão tanto da má distribuição das condições do sistema escolar quanto das dificuldades familiares no aproveitamento das jornadas mais ampliadas. Muitos dos estudos sobre as jornadas escolares dizem respeito ao ensino básico, principalmente o fundamental. No entanto, essa é uma questão crucial para a permanência nos ensinos médio e superior e ainda muito pouco considerada analiticamente. Os turnos são mencionados como um fator essencial do desempenho e na decisão de permanecer estudando (Paul; Valle-Silva, 1998), mas faltam ainda estudos compreensivos sobre os processos decisórios.

Entre outros estudos empíricos que usam as noções de efeito do lugar ou efeito território, destacamos os trabalhos de Graziella Souza dos Santos, Simone Costa Moreira e Luís Armando Gandin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (Moreira; Santos; Gandin, 2017; Santos; Moreira; Gandin, 2018); Carolina Zuccarelli, do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFF (Zuccarelli, 2010); e Luiz Cesar Queiroz Ribeiro, do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)/UFRJ (Ribeiro; Kztzman, 2008; Ribeiro *et al.*, 2010; 2016).

#### *Estado e políticas educacionais*

Em 1987, Jenny Ozga cunhou o termo “*policy sociology*” (sociologia das políticas) (Ozga, 1987) e abriu espaço para o estudo sociológico das políticas educacionais, que eram, até ali, estudadas apenas para mensurar seus impactos nos sistemas educacionais, mas não como textos e práticas políticas e envoltas em relações de poder. Como já dizia Dale, em seu texto publicado em *Educação & Realidade* em 1988, na visão predominante na sociologia, até então, “a política [*policy*] é reduzida à administração” (Dale, 1988, p. 18). É preciso destacar que tanto a economia (Wolf, 2002) quanto a ciência política (na análise brilhante de Busemeyer, 2015) têm contribuições importantes para a compreensão dos agentes e das forças sociais que configuram a organização das políticas públicas, especialmente em uma área tão disputada socialmente como a educação. Talvez pelo domínio de perspectivas marxizantes na sociologia brasileira, essa dimensão da autonomia estatal na elaboração de políticas tenha sido subestimada.

Stephen Ball é um dos maiores herdeiros dessa tradição da busca de uma sociologia das políticas educacionais, e o seu livro *Edu-*

*cation Policy and Social Class* reúne os seus trabalhos sobre o tema até o ano de 2006. Porém, é seu livro de 1990 – *Politics and Policy-making in Education: Explorations in Policy Sociology* – que representa um marco nos esforços de se construir uma teorização sobre sociologia das políticas educacionais. Seus trabalhos levaram-no à construção da noção de “ciclo de políticas” – que é apresentado, em 1992, em um livro escrito por Bowe, Ball e Gold –, muito usada (nem sempre com precisão) na pesquisa com política educacional no Brasil. Continuando a construção de uma sociologia das políticas educacionais, Ball tem, por meio de trabalhos empíricos, tratado tanto do contexto de influência e de produção de texto – nos quais busca entender as redes que geram o que chama de comunidade global de políticas educacionais (Ball, 2013; Ball; Junemann; Santori, 2017) – quanto do contexto da prática – analisando como as políticas são atuadas nas escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Os trabalhos de Ball tiveram e continuam tendo grande impacto nos estudos de políticas educacionais no Brasil. Um dos responsáveis pela popularização dos trabalhos de Ball foi Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG). O artigo de Mainardes de 2006, publicado em *Educação & Sociedade*, apresentou o conceito de ciclo de políticas para aqueles pesquisadores que não tinham acesso aos textos de Ball em inglês. Também o livro organizado por Ball e Mainardes, publicado no Brasil em 2011, acabou ampliando a oferta dos trabalhos de Ball na análise sociológica de políticas educacionais (e de currículo).

Vários trabalhos começaram a aparecer, a partir de meados dos anos 2000 e na década de 2010, aproveitando-se das contribuições de Ball sobre a necessidade de entender a política educacional não apenas em uma

perspectiva *top-down*, mas capturando o movimento dessas políticas desde o processo de sua construção até a forma que ela vai tomando quando recontextualizada pelos atores nas escolas, algo que é defendido na perspectiva do ciclo de políticas. A concepção de Ball parece ter se constituído em uma forma de evitar certo determinismo presente em parte das análises de políticas educacionais – como se a mensagem enviada fosse recebida e executada sem mediações. Também houve, no Brasil, combinação com a concepção de recontextualização de Bernstein, utilizada aqui em um movimento de deslocamento para se entender a vida da política nas escolas – Alice Casemiro Lopes, da UERJ, propôs essa combinação, em um artigo publicado em *Currículo sem Fronteiras* e intitulado “Política de Currículo: recontextualização e hibridismo”, de 2005.

Como um exemplo de trabalhos que utilizam a ferramenta do ciclo de políticas em sua análise de políticas educacionais, podemos citar: o artigo de Dias e Lopes (2009), que examina a política de formação de professores no Brasil, buscando analisá-la levando em conta os três contextos propostos por Ball; o trabalho de Lima e Gandin (2012a), que examina o contexto da prática de escolas estaduais gaúchas que viveram uma política de currículo “a prova de professores”; e, por último, o artigo de Oliveira e Santos (2013), que usa o ciclo de políticas para entender o contexto da prática de política educacional para o ensino médio, no contexto do Rio Grande do Norte. Esses estudos colocam em funcionamento, em suas pesquisas qualitativas, a metodologia do ciclo de políticas, buscando entender o movimento envolvido nos três contextos: o de influência (em que se gestam as políticas), o de produção de textos (em que a política se converte em discurso normativo) e o da prática (em que,

assim como nos outros contextos, vive-se a política, agora por aqueles que são os alvos dessas iniciativas). Alguns focam mais em um dos contextos, mas todos os estudos buscam documentar o movimento, a mediação, a negociação, sempre presentes nas políticas educacionais.

Como dito anteriormente, Ball continuou produzindo trabalhos que influenciaram as pesquisas brasileiras. Sua análise sobre as redes de políticas, traçando os atores envolvidos nos contextos de influência e mesmo de produção de textos, tem sido usada no Brasil por alguns grupos de pesquisa. Esses grupos também relacionam essa pesquisa com os trabalhos de Ball que mostram a crescente privatização dos espaços públicos de variadas formas. Os trabalhos de Vera Peroni (UFRGS), Eneida Shiroma (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) e Theresa Adrião (Unicamp) e seus grupos de pesquisadores empregam as formulações de Ball para avançar a análise dessas redes dos atores responsáveis por produção de política educacional.

Nas pesquisas e nas teorizações a respeito do Estado e suas transformações pós-Bem-Estar Social, o trabalho de Roger Dale (2010) tem sido influência importante. Ao defender a ideia de que o Estado não deve ser visto como um monolito, ele afirma que é preciso tratar o Estado como *explanandum*, ou seja, o que deve ser explicado, mais do que como *explanans*, parte de uma explicação (Dale, 2010, p. 1.110). Dale é herdeiro da tradição que vê o Estado como local de disputas e de contradições.

Outra fonte de influências, mesmo tendo um impacto menor do que deveria ter tido, é o trabalho de Janet Newman e John Clarke (2012) da Open University, do Reino Unido. Seus estudos sociológicos sobre o Estado e sua natureza na sociedade inglesa

são sofisticados e provêm ferramentas importantes para o estudo do Estado. Seu impacto talvez tenha sido menor no Brasil em razão de seu trabalho ter ficado sem tradução ao português, com exceção de um artigo original encomendado aos autores e publicado por *Educação & Realidade*, em 2012 (Newman; Clarke, 2012). Há, no entanto, estudos que utilizam seus referenciais na Sociologia da Educação brasileira. Em 2013, Álvaro Hypolito (Universidade Federal de Pelotas – UFPel) e Luís Armando Gandin (UFRGS) organizaram uma seção temática intitulada “Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo”, na revista *e-Curriculum* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (v. 11, n. 2, 2013), na qual 15 autores examinam as consequências da adoção, ao menos parcial, de políticas gerencialistas na educação brasileira. Outros trabalhos exploram a potência da noção de gerencialismo para o exame do Estado e sua relação com a educação no Brasil, tais como os estudos de Iana Gomes de Lima (UFPel) e Luís Armando Gandin (UFRGS), que buscam examinar a atual conformação do estado brasileiro que definem como um modelo gerencial híbrido (Lima; Gandin, 2012b; Lima; Gandin, 2017). Por último, podemos citar o recente estudo de Marília Pinto de Carvalho (USP) e coautores, que examina como o gerencialismo impacta o trabalho docente de professoras (Carvalho *et al.*, 2018).

Finalmente, mas não menos importante, aparecem alguns estudos, parcialmente influenciados pela economia e pela ciência política, que tratam da questão da responsabilização (*accountability*, no termo inglês) e se associam à pesquisa sobre o efeito da escola e dos agentes sociais capazes de influenciar na criação e efetivação das diferentes políticas públicas (Cerdeira; Almeida; Costa,

2014; Koslinsky; Ribeiro; Oliveira, 2017). Esses e outros estudos – referentes à formação de um quase mercado no setor público de escolas do ensino básico – serão retomados adiante, no item referente à efetividade do sistema escolar.

*Abordagens individualistas<sup>5</sup>: desigualdades sociais, desigualdades de oportunidades educacionais, trajetórias escolares*

A educação, em qualquer sociedade, é o elemento-chave do processo de socialização, o que a torna o processo mais elementar da humanização e da integração social dos indivíduos. Nas sociedades modernas, a educação também é o processo mediador entre origem e destino social; é recurso social e critério de hierarquização; é arena de disputas pelos retornos sociais e econômicos dos diplomas; é o núcleo central de políticas de qualificação para o trabalho e de democratização das relações sociais. Entretanto, desde os ditos “pais fundadores” da sociologia, essa disciplina tem questionado se o acesso à escola e, mais recentemente, à educação média e superior significa, de fato, igualdade de oportunidades e retornos econômicos e sociais legítimos, isto é, independentemente da origem social.

As formas e os processos geradores da desigualdade social constituem uma área de pesquisa que sofreu intenso desenvolvimento na última década. Os estudos sobre estratificação social representam uma tentativa de síntese bem-acabada, com uma contribuição importante e abrangente para a compreensão da desigualdade. Segundo Marshall (1996, p. 512), “o termo estratificação em

sociologia é usualmente aplicado aos estudos de desigualdade social estruturada, isto é, estudos sobre quaisquer desigualdades sistêmicas entre grupos de pessoas que surgem como consequências não antecipadas de processos e relações sociais”. Esses trabalhos teriam como objetivo apreender os determinantes da formação das estruturas de classes e de grupos de *status*, o grau em que essas estruturas são efetivamente dominantes nas sociedades e as manifestações das desigualdades de oportunidades, de condições e de recompensas, bem como as formas por meio das quais os grupos estabelecem e mantêm suas fronteiras. Sob inspiração weberiana, como a maior parte dos estudos em estratificação social, Brian Turner (1989) procurou coordenar as distintas manifestações das desigualdades sociais organizando-as em torno dos mecanismos por meio dos quais cada sociedade estabelece padrões de relações sociais desiguais. Dessa perspectiva, mais analítica que descritiva, a desigualdade não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização social específico – a ser pesquisado em cada situação empírica – que transforma essas diferenças em desigualdades sociais.

Baseado principalmente nas teorias sociológicas da estratificação e da mobilidade social, o enfoque das pesquisas brasileiras nessa área tem sido a tendência de que os sistemas de ensino em diversos países podem, muitas vezes, contribuir para aumentar e não diminuir a desigualdade – aqui, são importantes as teorias Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality* – MMI) (Raftery; Hout, 1993),

---

5 Utilizando a classificação de Boudon (1981), que denomina assim as abordagens em que o ator ou agente é o foco central da análise, que trata de sua origem, trajetória e destino sociais. Essas abordagens não deixam de lado os conceitos de espaços sociais estruturados: apenas retiram o caráter determinístico da maior parte das abordagens estruturalistas.

Desigualdade Efetivamente Mantida (*Effectively Maintained Inequality* – EMI) (Lucas, 2001) e Desigualdade Efetivamente Expandida (Alon, 2009). O aprendizado limitado no sistema de ensino formal seria um tema incluído aqui, assim como os efeitos desiguais do sistema de ensino sobre as trajetórias sociais. Estudos em andamento nessa linha de pesquisa tendem a focalizar temas como o desempenho no mercado de trabalho e sua associação com a formação recebida<sup>6</sup>. O texto de Sigal Alon (2009) é uma excelente abordagem teórica para entender a questão da desigualdade social crescente mesmo em um sistema de ensino em expansão. Levanta dois mecanismos possíveis, baseado no conceito de fechamento social de Weber e desenvolvidos por Parkin: exclusão (universal em seus efeitos) e adaptação (desigual, no plano social, em relação às capacidades de adaptação às novas formas de exclusão), por meio de uma competição mais difícil para as instituições de elite. Nesse ponto, as estratégias da elite para reduzir acesso às instituições de prestígio se destacam como objeto. Estudos como os de Shamus Khan (2012), Ana Almeida e Maria Alice Nogueira (2002), Agnez Van Zanten e Stephen Ball (2015) são importantes para revelar as estratégias de fechamento da elite ou do estamento privilegiado. Por educação ou riqueza.

A produção nessa área é imensa e muito variada, tanto nas faculdades de educação quanto nos departamentos de sociologia. Esse tipo de abordagem permite percorrer todos os níveis do sistema educacional e, para o ensino básico, podem ser citados: Marcio da Costa (UFRJ), Máximo Augusto Campos Masson (UFRJ), Mariane Campelo

Koslinski (UFRJ), Murillo Marschner Alves de Brito (PUC-Rio/USP) e Fatima Alves (PUC-Rio). Um estudo que orientou diversos outros no país foi o de Torche e Costa Ribeiro (2012), em que são analisados os efeitos das famílias nas transições escolares ao longo da vida.

Os diversos estudos de Costa e Koslinski (2011; 2012), Koslinski *et al.* (2014) e Koslinski e Carvalho (2015) observam sistematicamente a constituição de estratégias de famílias e agentes escolares que acabam por hierarquizar o próprio sistema público de ensino básico. Além dos outros autores mencionados anteriormente, tanto Costa quanto Koslinski e seus diversos colaboradores utilizam o conceito de “quase mercado” – ver, por exemplo, Le Grand (2011) – para tratar das hierarquias que se formam no interior do setor público de ensino fundamental. Essas hierarquias são claramente percebidas pelos pais, que disputam sempre as oportunidades de se matricular em aquelas que são consideradas as melhores escolas. Como não há dinheiro envolvido, os autores tratam como um quase mercado, não o mercado propriamente dito das escolas privadas. Esse tema da formação de um quase mercado no interior do setor público de escolas é tratado pelos autores de vocação mais estruturalista como um problema de contaminação de uma ideologia gerencialista no interior do Estado. Talvez, menos do que uma oposição ideológica, tenhamos aqui uma diferenciação quanto ao tipo de abordagem, mais ou menos atenta ao papel de agência que podem ter indivíduos e grupos, mesmo pertencentes às chamadas classes populares. A possibilidade de não se contentar com a escola ofereci-

---

6 Vários estudos sobre o destino profissional dos egressos dos sistemas escolares começam a ser produzidos, tendo ainda algumas dificuldades no acesso aos dados. A análise dos formados na área de educação e sua carreira profissional faz parte desse conjunto.

da em seu bairro e buscar outra que pareça melhor é uma vitória do indivíduo sobre o determinismo de suas condições sociais. Uma vitória que procura estabelecer novas regras para alocação dos serviços públicos.

### *Ensino superior e estratificação horizontal*

Em uma perspectiva mais estrutural, os estudos de Simon Schwartzman (sobre todos os níveis de ensino) são essenciais para o desenvolvimento da Sociologia da Educação brasileira. Destacam-se, a nosso ver, duas dimensões de suas análises que ainda marcam toda a produção nacional: os estudos sobre o lugar subordinado e relegado da formação de professores no sistema de ensino superior no país (Schwartzman, 2003) e sobre os efeitos nefastos do viés acadêmico na universidade e em todos os níveis da escola (Schwartzman, 2011). Permanecendo no campo de estudos sobre o ensino superior, considerando tanto as estruturas do sistema quanto as políticas desenvolvidas, é essencial incorporar as contribuições de Carlos Benedito Martins e Clarissa Baeta Neves (2016). Martins tem a trajetória mais consistente na análise do desenvolvimento do sistema brasileiro de ensino superior desde os anos 1970: é o caso de seu texto “Ensino pago: um retrato sem retoques”, que desvenda um mundo ainda incipiente das universidades privadas e que atualmente é analisado por Helena Sampaio (2014). Entre as tendências recentes, Martins (2015) destaca a formação de um mercado internacional de ensino superior, em sintonia com as melhores tendências da pesquisa internacional. Clarissa Neves e Anhaia (2014) e Clarissa Neves (2015) propõem também, alinhando-se aos grandes centros de pesquisa sobre o ensino superior – tanto Neves como Martins tiveram oportunidades de participar das melhores instituições de ensino e pesquisa sobre o tema, tanto na

Europa quanto nos Estados Unidos –, uma análise abrangente que entrelaça dois temas relevantes para o caso brasileiro: as políticas de inclusão – cada vez mais demandadas tanto nas avaliações nacionais quanto nas classificações internacionais – e as políticas de internacionalização, estudando-as em perspectiva comparada (Neves, 2011). Nos dois artigos mencionados inicialmente, Neves (2011; 2015) analisa a evolução do sistema de ensino superior e as formas como ele vem lidando com as demandas sociais, econômicas e demográficas ao longo dos últimos 50 anos. Indicando a persistência do gargalo do ensino médio muito excludente em nosso país, a autora analisa as diversas políticas para inclusão de novos grupos sociais em um ensino terciário que já foi extremamente elitista. Entre essas políticas, como em outros países, aparecem, além daquelas diretamente voltadas para o recebimento da população de baixa renda e dos negros e indígenas, esforços de diversificação e expansão, tanto no setor público quanto no privado (Barbosa, 2015). Em resumo, como mostram Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 20), “é desse lugar de reconhecimento da importância da educação superior que ocorrem as suas transformações: são mudanças de escala e de desconcentração global do atendimento, mudanças de configuração da oferta e, especialmente, de legitimidade e de reconhecimento nas sociedades contemporâneas”. Entre as mudanças selecionadas, o processo de internacionalização do ensino superior tornou-se uma pauta global que começa a aparecer destacadamente no Brasil, como mostra o dossiê na *Revista Educação*, da PUC-RS. No caso do Brasil, além do trabalho pioneiro de Martins (2015), desenvolvem-se estudos sociológicos sobre a internacionalização do ensino superior com base nos estudos de Hans de Wit (2002) e Jane Knight (2008), ainda em fase

embrionária, mas indicando uma tendência importante que pode ser verificada nas inúmeras políticas desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos 30 anos.

Uma dimensão essencial da produção das desigualdades sociais em nosso país se associa ao funcionamento do sistema de ensino superior que, mesmo em expansão, aparentemente continua mantendo ou até mesmo expandindo as desigualdades. É o que mostram estudos como os de Carlos Costa Ribeiro (UERJ), Flavio Carvalhaes (UFRJ), Ana Cristina Collares (UnB), Maria Lígia Barbosa e colaboradores do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES)/UFRJ. São estudos fortemente baseados em métodos quantitativos e que tendem a indicar quais seriam os fatores que contribuiriam para maior ou menor abertura do ensino superior aos diferentes grupos sociais. Quase que em uníssono, esses trabalhos indicam fortíssima tendência a manutenção e aprofundamento das desigualdades. Para isso, contribuem tanto a segmentação do sistema de ensino superior entre o setor público e o privado quanto as diferenças entre as carreiras e a possibilidade de se matricular em cursos diurnos ou noturnos (Barbosa *et al.*, 2017; Marteleto; Marschner; Carvalhaes, 2016). Na maior parte desses estudos, destaca-se a persistência da origem social como determinante dos destinos ocupacionais (Daflon *et al.*, 2017), em oposição aos ideais meritocráticos da modernidade. Essa persistência é demonstrada por Ribeiro e Schlegel (2019) e encontra possíveis explicações em Prates e Barbosa (2015), discutido a seguir, e nos estudos de Schwartzman sobre o viés acadêmico. Outra dimensão das desigualdades associadas ao ensino superior tornou-se tema emergente nas pesquisas internacionais e começa a ser desenvolvida no país. Trata-se da

relação entre os diferentes cursos e as estratégias de fechamento das elites (Triventi; Vergolini; Zanini, 2017). Já existem alguns estudos, tais como os de Carvalhaes (2015) e seus colaboradores e o de Honorato, Zucarelli e Vieira (2019) que privilegiam a área da educação. O artigo de Nogueira (2012) tem um enfoque mais teórico, focalizando os diversos fatores sociais e individuais envolvidos nas escolhas dos cursos. Essa é uma área de pesquisa que demanda metodologias refinadas e profundo conhecimento teórico, qualidades presentes entre os jovens pesquisadores do nosso campo.

#### *Abordagens de médio alcance: organização e processos educativos formais*

Mesmo que o sentido dos processos de evolução da divisão social do trabalho seja visto de maneira distinta entre as correntes teóricas, há um consenso razoável de que, para o bem (Durkheim) ou para o mal (Marx e Weber), a especialização crescente dos papéis sociais desenvolveu as estruturas burocráticas, separou a vida pública da vida privada, gerou novos padrões institucionais e alterou radicalmente os padrões da sociabilidade humana. Isso é particularmente verdadeiro para o caso da educação, que deixa de ser uma atividade totalmente realizada pela família ou grupo para se tornar um trabalho institucional, realizada no espaço público e por agentes diferenciados. A intensificação recente desse processo leva à constituição do que David Baker (2014) chamou de sociedade escolarizada (*the schooled society*), em que, segundo o autor, as formas e os padrões de convivência social se alteram profundamente em função da presença maciça de pessoas que passaram pela escola. A perspectiva interessante do trabalho de Baker é que fica clara a dupla relação em que os processos escolares são marcados pelas mudanças na estrutura

social e ao mesmo tempo reorganizam pelo menos uma parte dessas mudanças. É o que ocorre, por exemplo, com a geração de novos padrões de reconhecimento do valor dos indivíduos:

Os valores centrais do universalismo do mérito educacional e o desenvolvimento do indivíduo moderno como um bem coletivo dão forte universalidade aos graus educacionais e oferecem uma lógica pela qual as formas tradicionais (= não escolares) de status se tornam quase um tabu por serem socialmente injustas. Além disso, o status determinado pela educação é visto como uma hierarquia social legítima (Baker, 2014, p. 36, tradução nossa).

Considerando o papel central atribuído à instituição escolar nas sociedades contemporâneas, não só como espaço de socialização comum, mas também como objeto de intensas disputas sociais – talvez a disputa mais significativa, justamente pelo seu sentido de legitimação –, um conjunto importante de pesquisadores (mais nas ciências sociais aplicadas, como a administração) passa a focalizar a escola como instituição. Isso demanda uma sociologia que saiba lidar com fenômenos de médio alcance (na fórmula de Robert King Merton, 1980), capaz de integrar o plano do ator individual e o plano da estrutura social (*L'Acteur et le système*, de Crozier e Friedberg) para dar conta dos sentidos sociais da experiência escolar (no conceito de François Dubet, 1994). O avanço desse tipo de abordagem, potencialmente agregadora e corretiva dos excessos do individualismo e do estruturalismo, traz à baila os temas dos efeitos do sistema escolar, como veremos a seguir. No entanto, destaca também – como ficou claro nas críticas metodológicas ao relatório Coleman – a impor-

tância de se analisar o ambiente escolar e os modos de funcionamento da instituição, os atores ou agentes e os seus padrões de relação, a organização das carreiras profissionais e as estruturas de poder.

Um dos livros publicados no Brasil que melhor reflete essa problemática é aquele organizado por Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008), em que se produz um balanço do desenvolvimento da pesquisa sobre os efeitos específicos da instituição escolar, desde sua negação preliminar no relatório Coleman até os desenvolvimentos teóricos e metodológicos recentes. Nessa coletânea, encontram-se os textos clássicos da produção sociológica no tema e também um balanço das pesquisas latino-americana (Javier Murillo, 2008) e brasileira (Alves; Franco, 2008). Essas análises, geralmente mais quantitativas, delineiam, com bastante clareza e apuro técnico-metodológico, os fatores internos à escola (trabalho e qualificação docente, atuação do diretor, participação da comunidade, padrões administrativos e pedagógicos, formas curriculares, métodos didáticos) que se juntam aos fatores familiares (capital social, capital cultural, capital econômico) para favorecer ou dificultar o melhor desempenho dos alunos em suas trajetórias de aprendizado. Boa parte desses estudos – apesar de algumas resistências mais políticas, propriamente teórico-metodológicas – dedicou-se à questão da qualidade da escola e da necessária combinação entre eficiência institucional e equidade na distribuição de oportunidades, como já indicava literatura anterior (Veiga; Barbosa, 2001). São estudos que se desenvolvem junto às políticas de avaliação, procurando definir parâmetros e conceitos adequados para o novo quadro de democratização da sociedade brasileira – essas avaliações começaram nos anos 1980 –, em que a prestação de contas

ao público e a responsabilização dos agentes políticos e escolares se tornam elemento essencial das representações sociais do sistema escolar. Nesse eixo de pesquisas – sobre a qualidade, a eficácia e a justiça das escolas –, incluem-se vários dos estudos mencionados anteriormente sobre as relações entre desigualdade de oportunidades e trajetórias escolares e sociais, destacando-se aqueles sobre a formação de um quase mercado no processo de distribuição das matrículas nas diversas instituições do setor público.

Sob um ângulo ligeiramente diferente, os estudos sobre o cotidiano na escola poderiam ser enquadrados nesse eixo de pesquisa. Nilda Alves (UERJ) e Regina Leite Garcia (UFF) são as difusoras dessa tradição de pesquisa, que se ampliou para incluir outras professoras da UERJ (Inês Barbosa de Oliveira e Alexandra Garcia), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) (Carmen Sanches e Maria Luiza Süsskind). Usam referências de Agnes Heller, Henri Lefebvre, Michel de Certeau e, mais recentemente, Boaventura de Sousa Santos. Embora sejam campos um tanto diferentes, agrupamos esses estudos no intuito de não estender por demasiado o texto e também porque eles compartilham referências teóricas em torno da análise do professorado.

Em relação ao trabalho docente e sua formação, são marcantes as influências de Michael Apple (*Trabalho docente e textos*), Maurice Tardif (*Saberes Docentes e Formação Profissional e Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* – com Claude Lessard) e de Zenneth Zeichner (*Reflective Teaching: An Introduction* – com Daniel Liston – e *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos*

– *Como e por que elas afetam vários países no mundo*). Esses livros examinam a formação de professores e o trabalho docente imersos nas condições sociais de sua produção, usando ferramentas da Sociologia. No Brasil, os trabalhos de Álvaro Luiz Moreira Hypolito (UFPEL) e da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado) têm sido importantes, merecendo destaque também a pesquisa de Reinaldo Matias Fleuri (2015), “Perfil Profissional docente no Brasil”, e aquela de Aparecida Neri de Souza (com Márcia de Paula Leite) (2011), da FAE Unicamp. Nesse estudo específico, a autora, junto a Márcia Leite, associa as condições do trabalho docente e a saúde dos professores.

Stephen Ball também tem produzido, em parceria com seus colaboradores, trabalhos empíricos que avançam o entendimento de como as políticas públicas são vividas nas escolas e, ao mesmo tempo, fornecem lentes de análise para que outros estudos se beneficiem desse avanço. Assim, seu livro de 2016 – ano em que foi publicada a tradução em português –, citado anteriormente, examina a atuação de políticas em escolas secundárias do Reino Unido. Em um processo que os autores definem como interpretação e tradução, eles mostram como as políticas são vividas e resistidas nas escolas pelos docentes, ou, como eles definem, atuadas. Ainda há poucos estudos que utilizam essa teorização e suas lições teórico-metodológicas. A abordagem de Ball permite incorporar algumas análises de ações localizadas ou políticas institucionais de inclusão que vêm sendo levadas a cabo em partes do sistema de ensino superior. As universidades federais, por exemplo, enquadram-se perfeitamente nesse modelo proposto de interpretação e tradução que cada instituição apoia ou resiste, transformando as políticas originais. É o que aconteceu com a política de interioriza-

ção do Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ou as políticas de cotas que, em cada universidade, tiveram desenvolvimentos distintos (Vargas; Heringer, 2017). Entretanto, algumas universidades comunitárias desenvolvem há vários anos políticas de inclusão que permitem a seus alunos pobres frequentar e aprender de forma similar àquelas alcançadas pelos alunos mais ricos. É um longo trabalho de constituição de políticas e ações institucionais e que tem efeitos significativos sobre as trajetórias dos estudantes. Não atingem a escala das políticas públicas: essas ações representam os casos de sucesso (muitos deles) que poderiam orientar políticas mais gerais (Santos, 2012; Pires, 2016; Pires; Vargas, 2018).

Usando esse tipo de abordagem organizacional/institucional combinada com a análise de dados censitários e das diferentes PNADs, destaca-se o livro de Antônio Augusto Pereira Prates (UFMG) e Ana Cristina Murta Collares (UnB) (Prates; Collares, 2014). O material analisa a dinâmica dos mecanismos internos ao sistema de ensino superior que interferem na produção das desigualdades. Assim, a diferenciação institucional aparece como condição para a ampliação ou expansão do sistema terciário, e o lugar que a educação ocupa em dada sociedade vai ser associado à importância atribuída ao conhecimento nessa mesma sociedade. Em um estudo primoroso da trajetória do conhecimento científico desde a Idade Média e de sua relação com o desenvolvimento da instituição universitária, os autores destacam o papel central do monopólio do conhecimento nas sociedades contemporâneas. Discutindo as transformações dos modelos institucionais de universidade no decorrer da história, influenciados principalmente pela Inglaterra, pela França, pela Alemanha e pelos Estados Unidos, os autores chegam à di-

versificação atual pressionada pelas demandas de universalização e indicam duas formas desse processo: ampliação do setor privado e da lógica de mercado, por um lado, e diferenciação institucional (cursos profissionais não convencionais, cursos de curta duração, modulação e sistemas de créditos, escolas, institutos e centros voltados para educação mais vocacional) que se traduz também em flexibilização institucional, por outro lado.

O caráter democratizante da expansão que atende demandas de inclusão gera resistências à abertura das universidades de elite. O sistema também é sensível às demandas do mercado por formações mais especializadas e rápidas. Assim, se a racionalização burocrática, base da diferenciação institucional, foi o fator estrutural mais eficaz de ampliação e universalização, os critérios particularistas da velha ordem conseguem contaminar essa nova configuração social, produzindo uma monopolização das credenciais de acesso aos cargos mais prestigiados e gerando um novo estamento burocrático baseado na credencial educacional. Com isso, novamente, as demandas democratizantes encontram barreiras e dificuldades. No plano empírico, são analisadas as condições atuais de acesso ao ensino superior que, claramente, se mostra mais aberto com a entrada de estudantes mais velhos e mais pobres. Pelas indicações desse e de outros textos de Prates (2010) e Prates *et al.* (2012), a diferenciação institucional tende a eliminar as vantagens trazidas pela ampliação do acesso, ao criar formas de “*tracking*” que levam estudantes de origem mais modesta para carreiras menos prestigiadas e remuneradas.

#### *Conflito ou cooperação: os papéis no sistema escolar*

Os estudos sobre os diferentes papéis na instituição escolar se desenvolvem com o

avanço dos métodos de pesquisa sobre educação – especialmente as estatísticas multiníveis –, dos paradigmas teóricos – que passam a incorporar a noção de que a escola tem efeitos próprios – e, claro, com o aprofundamento da divisão social do trabalho no interior da própria instituição. Além dos tradicionais professores e diretores, surge uma infinidade de outros papéis mais ou menos essenciais para o funcionamento institucional: orientadores pedagógicos, supervisores, psicólogos escolares, merendeiras, secretárias, administradores, gestores, proprietários etc.

No Brasil, temos vários estudos sobre os diferentes desafios da gestão escolar (produzidos, geralmente, nas faculdades de educação, nos departamentos de administração escolar que, quase sempre, utilizam conceitos trazidos, especialmente, da sociologia weberiana) – mencionaremos apenas livros recentes sobre o tema da gestão escolar e seus efeitos sobre a eficiência institucional e sua capacidade para aumentar as igualdades de oportunidade. As autoras mencionadas são todas originárias do SOCED, o grupo de pesquisa dirigido por Zaia Brandão, na PUC-Rio; Ana Cristina Prado Oliveira (2018), na FAE Unirio; Cynthia Paes de Carvalho (2018), na FAE PUC-Rio; e Maria Luiza Canedo (2018), na PUC-Rio. Apesar da extensão da bibliografia (Souza, 2007) sobre gestão escolar, seus pilares – conforme indica o *site* do Proesc – tendem a ser instrumento fundamental da administração da educação básica e objeto da pedagogia (gestão pedagógica, gestão do tempo e qualidade do ensino), da economia e da contabilidade (gestão administrativa, financeira, de recursos humanos) e, finalmente, mas não menos importante, o que o *site* chama de gestão acadêmica, dos controles burocráticos sobre a movimentação, a presença e a trajetória dos alunos. Em cada um desses pilares há con-

tribuições relevantes da pesquisa sociológica, mas poucos estudos sociológicos publicados como artigos ou teses reivindicam esse tema como seu objeto, como a mencionada tese de Souza (2007), feita na PUC-SP, ou ainda a monografia de Vieira (2017), feita em João Pessoa, Paraíba. Uma parte significativa de estudos que poderiam ser enquadrados no tema da gestão escolar, tais como o artigo de Lima e Gandin (2017), foi incluída na seção sobre políticas educacionais em nosso artigo.

Por outro lado, no caso do sistema de ensino superior, a complexificação das instituições cada vez mais diversificadas, como indicado anteriormente, produziu estudos importantes sobre uma das dimensões essenciais da universidade moderna: sua autonomia e as disputas entre os diferentes atores/agentes – *stakeholders*, na linguagem da ciência política – para definir os formatos, as funções, as diferentes características formadoras das diversas instituições. Os trabalhos de Balbachevsky (2015) e Vonbun, Mendonça e Gomes (2016) oferecem bons exemplos de estudos nessa linha. Esse último artigo junta elementos histórico-institucionais dos sistemas de ensino superior em cinco países (Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Japão e Coreia do Sul) para estabelecer alguns parâmetros que permitam entender o caso brasileiro. São países com desempenhos bem mais elevados que o do Brasil, e focaliza-se em todos eles as questões relativas ao tratamento dado à equidade do acesso. Os autores salientam que, apesar da exceção brasileira na oferta do ensino superior público gratuito, não há redução da desigualdade de oportunidades, pois a entrada para as instituições desse setor é fortemente condicionada pela renda e pela escolaridade dos pais.

Já o texto de Balbachevsky (2015) começa indicando a pluralidade de formatos

institucionais existente entre os provedores de ensino superior – destacando-se a distinção entre os setores público e privado – e contextualizando o desenvolvimento do sistema nos últimos 30 anos, caracterizados, no plano nacional, pela redemocratização e pela estabilização econômica, ambas com impactos relevantes sobre as expectativas e as ações desses atores. Quatro grupos de atores internos ao sistema aparecem de forma significativa: as oligarquias profissionais tradicionais, a comunidade científica, os sindicatos de professores universitários e, numericamente muito importantes, os professores do imenso setor privado de ensino superior. A esses quatro, juntam-se outros atores do plano interno: movimentos estudantis, funcionários técnicos administrativos sindicalizados e a administração central das universidades. Para cada um desses atores são analisadas as principais demandas e sua respectiva força e capacidade de influenciar. Os agentes internos referem-se principalmente às demandas por inclusão e à ação das agências governamentais. Diferenciando o poder das regiões geográficas, Balachevsky (2015) indica a altíssima capacidade das poderosas universidades do estado de São Paulo na configuração dos modelos a serem perseguidos pelas demais instituições.

### *Currículo explícito e oculto*

O currículo tem sido objeto central da sociologia desde a década de 1970. Em um artigo de 1996, publicado em *Educação & Realidade*, Jean-Claude Forquin buscava definir o currículo como objeto de estudo da sociologia:

Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é,

de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. Acessoriamente, e por extensão, o termo “currículo” pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente “inscrito no programa”, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito (Forquin, 1996, p. 188).

São os estudos que focam nessas características do currículo – aquilo que passa pela definição do que deve ser incluído e do que não é incluído, aquilo que conta e o que não conta como “conhecimento oficial” (Apple, 1997), em um processo de “tradição seletiva”, como nos ensina Raymond Williams (1979), mas também o que não é explicitamente listado como conhecimento a ser ensinado, mas que ensina pelo processo de repetição de rituais, de automatização de comportamentos, em suma, ensinamentos e práticas mais ligadas ao processo mais amplo de socialização, que Mannheim chamava de “conteúdo latente” (Mannheim; Stewart, 1976) e que hoje é denominado “currículo oculto” (Silva, 1992) – que buscamos reunir nessa análise sobre a produção sociológica sobre o tema.

Não é possível falar de sociologia do currículo no Brasil sem lembrar de Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS), que tem uma contribuição que remonta a um período anterior àquele que nos debruçamos nesse texto, mas que foi e continua sendo referência central na constituição dos estudos sociológicos desse subcampo. Tomaz Tadeu da Silva foi o grande divulgador e produziu inúmeros artigos e livros que trouxeram para o Brasil os debates que circulavam no campo dos estudos sociológicos do currículo. Os trabalhos de Michael Young, Basil Bernstein,

Jean-Claude Forquin e Michael Apple – apenas para citar alguns dos grandes sociólogos do currículo mundial – foram traduzidos e estudados por Silva, pelo grupo que ele formou na UFRGS e pelos inúmeros curriculistas influenciados por ele. Talvez o livro mais significativo dessa contribuição aos estudos sociológicos do currículo tenha sido *O que Produz e o que Reproduz em Educação: Ensaios de Sociologia da Educação*, de 1992 (Silva, 1992). No livro, há um capítulo – que foi publicado, primeiramente, como um artigo de *Cadernos de Pesquisa*, em 1990 – que consegue reunir as contribuições dos sociólogos para os estudos do currículo nas décadas de 1970 e 80. Esse foi um texto que influenciou muitos que se dedicam ao estudo do currículo a partir da sociologia.

Entretanto, também não se pode deixar de citar Antonio Flavio Moreira (UFRJ) e, desde 2003, na Universidade Católica de Petrópolis) que, tendo realizado seu doutoramento com Michael Young no Reino Unido, na década de 1980, retornou ao Brasil e promoveu, com Tomaz Tadeu da Silva ou sozinho, os estudos sociológicos do currículo no Brasil. Um texto-chave que inaugura, de alguma maneira, sua vasta contribuição à sociologia do currículo é o artigo “Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições”, publicado na revista *Em Aberto*, em 1990 (Moreira, 1990) – mesmo ano em que Tomaz Tadeu da Silva também faz seu balanço. Antonio Flavio Moreira constituiu, na UFRJ, o Núcleo de Estudos de Currículo, que formaria novas gerações de curriculistas no Brasil.

O campo da sociologia do currículo no Brasil vem sofrendo muitas modificações e mesmo desafios no século XXI. É cada vez mais difícil encontrar quem se declare um sociólogo do currículo no nosso país. Não é que o campo do currículo tenha diminuí-

do; ao contrário, ele só cresce com muitos grupos de pesquisa bastante ativos e com vasta produção. No entanto, não parece ser mais a tradição da Sociologia da Educação debruçada na temática do currículo a fonte de análise e pesquisa. Houve grande proliferação dos estudos filosóficos pós-modernos e pós-estruturalistas também influenciados pelos estudos culturais nesse campo, com a diminuição das pesquisas que utilizam referenciais identificados com a sociologia. Essa é uma tendência a ser estudada, uma vez que o campo do currículo cresceu no Brasil, nas décadas de 1990, fortemente influenciado pela tradição sociológica de matriz neomarxista, mas, desde então, essa influência se vê diminuída (ainda que bastante presente).

Mesmo em minoria, ainda há autores que abordam os estudos sobre o currículo explicitamente identificados com a contribuição da sociologia, mesmo que combinados com novas tradições, tais como os grupos de pesquisa que trabalham com Antonio Flavio Moreira, da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, da UFMG, e Luís Armando Gandin, da UFRGS, para citar alguns. Há também tentativas de recuperar a importância do trabalho de Bernstein para o estudo da educação, em geral, e do currículo, em particular (Mainardes; Stremel, 2010; Santos, 2003), algo que vem trazendo a incorporação de sua teorização em novos estudos. Existem muitos estudos no Brasil que persistem defendendo a importância e a atualidade das tradições da Sociologia da Educação de tradição neomarxista (seguindo o trabalho de Michael Apple, por exemplo, que continua tendo grande influência no Brasil), às vezes combinada com os trabalhos de Bernstein e Bourdieu (ver Santos, 2013, como um exemplo).

Há, hoje, também, nos estudos que utilizam as contribuições da sociologia para o estudo do currículo, forte influência dos trabalhos de Stephen Ball e seus colaboradores, combinada com vários autores, incluindo Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para citar apenas alguns. Se nas décadas de 1980 e 90 eram os pesquisadores da UFRGS da UFRJ que produziam os estudos com maior impacto nesse campo do currículo, a partir dos anos 2000, o grupo mais ativo tem sido os pesquisadores da UERJ. Particularmente, a linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, capitaneada por Elizabeth Macedo e Alice Casemiro Lopes, tem sido a grande produtora de estudos no campo do currículo (ver, por exemplo, Macedo; Lopes, 2011; 2014). No entanto, pode haver debate se a maior parte do que se produz pelos grupos criados nessa tradição pós-estruturalista ainda pode ser considerado como estando dentro do campo da Sociologia da Educação. Essa discussão faz parte do que apresentamos na introdução deste artigo, quando mostramos que Stephen Ball, por exemplo, vem ampliando bastante aquilo que se determina como as fronteiras do que se entende como Sociologia da Educação.

## Conclusões

O Brasil alinha-se com o melhor da produção internacional em várias áreas da Sociologia da Educação. A preferência por Pierre Bourdieu segue firme, matizada na própria evolução do autor que, sem abandonar sua perspectiva estrutural, refinou os conceitos, especialmente o de *habitus*, abrindo espaço para inferências mais complexas sobre os processos de socialização. Abordagens como

a de Ball ou de Dubet ainda precisam ser mais bem trabalhadas na área, apesar do destaque que conceitos como o de experiência social vem ganhando na explicação das dimensões socioculturais que compõem as trajetórias escolares. Também os conceitos de ciclo de políticas e atuação têm ajudado a sofisticar a análise das políticas educacionais. Os estudos sobre estratificação horizontal merecem mais atenção dos colegas. Há bastante estudos, feitos por jovens pesquisadores, principalmente. Entretanto, ainda estão muito concentrados, geográfica e institucionalmente. Pode-se dizer que ainda há poucas análises da educação como campo de disputa efetivamente social e política – não sobre-determinado pela economia – e autônomo. Desenvolver mais e melhores explicações sobre a elaboração e a implementação das políticas públicas para todos os níveis de ensino, apesar da produção numericamente expressiva, ainda é um espaço importante a ser ocupado pelos sociólogos da educação com perspectivas mais empíricas e voltadas para diferentes atores e forças sociais, menos preocupados com embates político-filosóficos. Um exemplo que destaca essa ausência são as análises sobre a duração da jornada escolar, dos turnos de escolarização, do predomínio absoluto dos cursos noturnos no ensino superior. A literatura internacional indica os efeitos relevantes dos turnos e dos horários no aprendizado e nas trajetórias escolares.

O Brasil tem uma disponibilidade enorme de dados (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP etc.) que ainda são pouco aproveitados, havendo uma tendência muito forte a trabalhar com estudos de caso e deixar de lado as questões de generalização. Isso em um sistema que tem milhões de alunos e professores, com diversas informações dispo-

níveis. Se alguns dados, especialmente aqueles identificados, ainda são de difícil acesso, os sociólogos brasileiros ainda carecem de especialização, mais que de financiamento, para lidar com as enormes possibilidades de análise oferecidas pelas instituições oficiais. Isso se torna sobretudo relevante considerando o domínio das perspectivas estruturalistas entre os sociólogos da educação.

Entre os chamados temas emergentes, talvez a questão de gênero seja a mais significativa em um balanço da Sociologia da Educação brasileira. Para além do debate político e ideológico intenso gerado em torno desse tema, há estudos mais sistemáticos sobre as questões identitárias na antropologia. Porém, a contribuição da sociologia – também tratada em outro artigo dessa coletânea – emerge nos estudos sobre desigualdade social e racial e também nas análises sobre as juventudes. Esse último tema abarcaria contribuições muito diversas, desde a sociologia dos valores sociais até a sociologia da experiência escolar, passando obviamente pela sociologia do currículo. Ainda faltam mais estudos sobre as percepções e as expectativas dos jovens sobre o valor da escola e do trabalho, sobre o

sentido das escolhas e vocações. Considerando o panorama internacional, uma linha que merece ainda mais atenção dos pesquisadores brasileiros é o estudo de possíveis impactos da divisão técnica do trabalho sobre as trajetórias escolares e ocupacionais e sobre as estratégias dos atores envolvidos.

Haveria ainda problemas da distribuição regional: a melhor e maior produção na Sociologia da Educação está extremamente concentrada nos estados das regiões Sul e Sudeste, além de Brasília. Norte e Nordeste têm visibilidade muito pequena.

Há uma diversidade imensa de temas, abordagens, metodologias. Todos eles, independentemente do seu caráter mais descritivo ou mais analítico, assumem um olhar crítico sobre o nosso sistema de ensino. Esse sistema emerge, nesse apanhado, como um fator primordial da produção e da reprodução das desigualdades sociais no Brasil. Isso não é novidade, mas essa nova produção esmiúça os mecanismos e processos, atores e grupos, práticas e valores que desembocam nesse resultado perverso. E esse é o ponto mais positivo dessa produção.

## BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, J. The Centrality of the Classics. *In*: TURNER, S. (org.). **Social Theory and Sociology: The Classics and Beyond**. Cambridge: Blackwell, 1996.
- ALMEIDA, A. M. F.; HEY, A. P. Sociologia da Educação: Olhares sobre um campo em ascensão. *In*: MICELI, S.; MARTINS, C. B. (orgs.). **Sociologia brasileira hoje II**. Cotia: Ateliê Editorial, 2018. p. 253-309.
- ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. **A Escolarização das Elites: um Panorama Internacional da Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ALON, S. The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. **American Sociological Review**, v. 74, n. 5, p. 731-755, 2009.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 482-500.

- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes , 1997.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação:** Análise Internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.
- BAKER, D. P. **The Schooled Society:** The educational transformation of global culture. Stanford: Stanford University Press, 2014. 342 p.
- BALBACHEVSKY, E. The role of internal and external stakeholders in Brazilian higher education. *In:* SCHWARTZMAN, S. *et al.* (orgs.). **Higher Education in the BRICS countries.** Heidelberg: Springer Science + Business Media Dordrecht, 2015. p. 193-214.
- BALL, S. J. **Education Policy and Social Class:** The selected works of Stephen J. Ball. Milton Park, Reino Unido: Routledge, 2006.
- BALL, S. J. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. Londres: Routledge, 2013.
- BALL, S. J. **Politics and Policy-making in Education:** Explorations in Policy Sociology. Londres: Routledge , 1990.
- BALL, S. J. The Sociology of Education: a disputational account. *In:* BALL, S. J. (org.). **The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education.** Londres: Routledge , 2004. p. 1-12.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. **Edu.net:** Globalisation and Education Policy Mobility. Londres: Routledge , 2017.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem as Políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALLANTINE, J.; HAMMARCK, F. **The sociology of Education.** Nova York: Taylor and Francis, 2012.
- BARBOSA, M. L.; VIEIRA, A.; TAGLIARI, C. Institutional and social factors of performance and completion of higher education. **CHER ANNUAL CONFERE**, 30., 2017, Jyväskylä, Finland. 2017. [artigo disponível sob demanda à autora.].
- BARBOSA, M. L. O. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 247-253, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200001>
- BARBOSA, M. L. O.; SANT'ANNA, M. J. G. O espaço urbano na escola: efeitos sobre a distribuição da qualidade. **Sociologia da Educação**, n. 1, p. 40-70, 2010.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2004. Disponível em: <Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1421/1386>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BOUDON, R. **As Desigualdades de Oportunidades.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

- BOUDON, R. **Effets Pervers et ordre social**. Paris: PUF, 1977.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOUDON, R. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOUDON, R. **La Distinction: Critique sociale du jugement**. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.
- BOUDON, R. **Le Sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. 556 p.
- BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. *In*: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (orgs). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. p. 59-131.
- BURGOS, M. B. (org.). **A Escola e o Mundo do Aluno: Estudos Sobre a Construção Social do Aluno e o Papel Institucional da Escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- BUSEMEYER, M. **Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- CARVALHAES, F. A. O. A tipologia ocupacional Erikson-Goldthorpe-Portocarero (EGP): uma avaliação analítica e empírica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 673-703, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030005>
- CARVALHO, M. P. de *et al.* Cuidado e Gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**, v. 34, e203244, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203244>
- CAVALIERE, A. M. A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. **Desidades**, ano 3, n. 7, p. 48-52, jun. 2015.
- CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 251-273, 2012.
- CÊA, G. S. dos S.; SILVA, C. F. da. Mosaicos das sociologias da educação no Brasil: mapeamento da produção do GT-14 da ANPED na primeira década do século XXI. **Questio**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 215-241, maio 2015.
- CERDEIRA, D. G.; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e Reações a Políticas de Responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 198-225, 2014. <http://dx.doi.org/10.18222/ea255720142845>
- COHN, G. **Crítica e Resignação: Fundamentos da Sociologia de Max Weber**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital. *In*: HALSEY, A. H. *et al.* **Education: Culture, Economy, and Society**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- COSTA, M. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-247, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200011>
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200013>

- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: a disputa por escolas comuns no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100013>
- COSTA, M.; SILVA, G. M. D. da. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 101-120, jan./abr. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100010>
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. L'Acteur et le système — Les contraintes de l'action collective. Paris: Points, 2014.
- DAFLON, V. T.; CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J. Sentindo na Pele: Percepções de Discriminação Cotidiana de Pretos e Pardos no Brasil. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 293-330, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/001152582017121>
- DALE, R. A educação e o Estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, v. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.
- DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 2012.
- DWYER, T.; GORSHKOV, M. K.; MODI, I.; CHUNLING, L.; MAPADIMENG, M. S. (orgs.). Handbook of the Sociology of Youth in BRICS Countries. 1. ed. Cingapura: World Scientific, 2018. v. 1. 1140 p.
- FLEURI, R. M. **Perfil Profissional Docente no Brasil: Metodologias e Categorias de Pesquisas**. Brasília: INEP, 2015.
- FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.
- FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologia da Educação: Dez anos de Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIDDENS, A. O que é Sociologia. In: GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (orgs.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.
- HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C.; VIEIRA, A. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 28-53, 2019. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21995>
- KHAN, S. **Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School**. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012. 232p.
- KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: The changing world of Internationalization**. Rotterdam: Sense, 2008.
- KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 200-220, 2013.

- KOSLINSKI, M. C.; CARVALHO, J. T. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 916-942, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143352>
- KOSLINSKI, M. C.; RIBEIRO, E.; OLIVEIRA, L. X. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, p. 804-846, 2017. <https://doi.org/10.18222/eaec.v28i69.4087>
- KOSLINSKI, M. C. *et al.* Caminho Marcado: transição entre escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, p. 83-115, 2014.
- LEÃO, G.; CARRANO, P. C. R. O jovem Milton: a individuação entre a igreja e a educação social. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 3, p. 895-914, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300011>
- LE GRAND, J. Quasi-Market versus State Provision of Public Services: Some Ethical Considerations. **Public Reason**, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2011.
- LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012a. **Anais [...]**. 2012a. Disponível em: <Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943_int.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012b. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v7i1.0004>
- LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729-749, 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.
- LUCAS, S. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-90, 2001.
- MACEDO, E.; LOPES, A. C. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.
- MACEDO, E.; LOPES, A. C. The curriculum field in Brazil since the 1990's. *In*: PINAR, W. (org.). **International Handbook of curriculum Research**. Nova York: Routledge, 2014. p. 86-100.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- MAINARDES, J.; STREMELE, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.
- MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. O subgrupo de ensino. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (orgs.). **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 129-137.
- MARSHALL, G. **The Concise Oxford dictionary of sociology**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 46, p. 99-111, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004>

- MARTINS, C. B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- MARTINS, C. B. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 291-308, maio/ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200004>
- MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. *In*: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. **Horizontes das Ciências Sociais**: Sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.
- MARY, A. Le corps, la maison, le marché et les jeux, Paradigmes et métaphores dans le bricolage de la notion d'habitus. **Cahiers du LASA**, n. 8-9, p. 9-102, 1988.
- MATOS, D. A. S. *et al.* Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 33-54, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0151>
- MAZZA, D. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. *In*: TURA, M. de L. (org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 97-126.
- MENEZES, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e Desigualdade no Brasil. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 109-132.
- MERTON, R. K. **Teoría y estructura sociales (1949, 1957, 1968)**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, v. 9, n. 46, p. 73-83, 1990. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i46.1776>
- MOREIRA, S. C.; SANTOS, G. S. dos; GANDIN, L. A. Periferias Urbanas e Efeito do Território: Contribuições Conceituais para Análises de Processos Curriculares e do Trabalho Escolar. **e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 927-957, 2017. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p927-957>
- MOUZELIS, N. **Sociological Theory: What Went Wrong? Diagnosis and Remedies**. Londres e Nova York: Routledge, 1995.
- MURILLO, F. J. Um panorama da pesquisa ibero-americana. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 466-481.
- NEVES, C. E. B. Demand and Supply for Higher Education in Brazil. *In*: SCHWARTZMAN, S.; PINHEIRO, R.; PILLAY, P. (orgs.). **Higher education in the BRICS countries**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 73-96.
- NEVES, C. E. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. *In*: MICELI, S. (org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo/Brasília: ANPOCS/Sumaré, 2002. p. 351-437.
- NEVES, C. E. B. Reforma e Desafios da Educação Superior: O processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, n. 1, p. 181-208, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v118>
- NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. Políticas de Inclusão Social no Ensino Superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. *In*: BARBOSA, M. L. O. (org.). **Ensino Superior**: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 371-402.
- NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, T. *et al.* **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.

- NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 19-41, 2018. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243>
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>
- NISBET, R. **La formacion del pensamiento sociológico**. Buenos Aires: Amorrortu, 1966.
- NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012.
- NOGUEIRA, C. M. M. Qual acesso ao ensino superior: colocando a “escolha” dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. *In*: CUNHA, D. M.; LAS CASAS, E. B. (orgs.). **Educação Superior: desafios em perspectivas transdisciplinares**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018. p. 21-40.
- OLIVEIRA, A. C. P. **Gestão, liderança e clima escolar**. Curitiba: Appris, 2018.
- OLIVEIRA, A. C. P.; SILVA, C. F. da. A Sociologia e os Sociólogos da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 91, p. 1-15, 2016. <http://dx.doi.org/10.17666/319108/2016>
- OLIVEIRA, M. B. de; SANTOS, J. M. C. T. Políticas Curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.
- OLIVEIRA, R. P. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Educação. Brasil: CAPES, 2017.
- OZGA, J. Studying Education Policy through the Lives of Policy Makers. *In*: WALKER, S.; BARTON, L. (orgs.). **Changing Policies, Changing Teachers**. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (orgs.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- PAUL, J. J.; VALLE-SILVA, N. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha da carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 115-130, 1998.
- PIRES, A. Poverty in metropolitan areas and conditional cash transfer programs in Brazil: the Campinas (SP) experience. *In*: MAGAGNIN, R. C.; MING, L. C.; WANG, W. (orgs.). **Better city, Better Life**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 139-152.
- PIRES, A.; WARGAS, B. M. S. Acesso ao ensino superior brasileiro: perfil dos ingressantes do programa de inclusão da Unicamp. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 158-182, 2018. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8367>
- PRATES, A. A. P. Ampliação do sistema de ensino superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional — o caso brasileiro. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 125-146, 2010.
- PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. de O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**. v. 28, n. 74, p. 327-340, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006>
- PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- PRATES, A. A. P.; SILVA, M. F.; PAULA, T. S. Natureza administrativa das instituições de Ensino Superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 27, n. 1, p. 25-44, 2012.

- RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.
- RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Horizontal Stratification in Brazil's Higher Education (1960-2010). In: ARRETICHE, M. (org.). **Paths of Inequality in Brazil: A Half-Century of Changes**. Basel, SW: Springer International Publishing, 2019. p. 89-112.
- RIBEIRO, L. C. de Q. R.; KAZTMAN, R. (org.). **A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 171-193, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157093>
- RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* (orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.
- ROLON, C. E. K. **La massification du lycée au Brésil et l'expérience lycéenne à Curitiba**. Tese (Doutorado em Sociologia) — Université de Bordeaux II Victor Segalen, 2017.
- SALATA, A. R. Os Jovens e a Escola: poderia a segmentação sócio-espacial da cidade do Rio de Janeiro afetar as chances de os jovens investirem seu tempo exclusivamente nos estudos? **Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v. 2, n. 1-2, p. 1-22, 2009.
- SAMPAIO, H. Setor de ensino superior privado no Brasil: crescimento, mercado e estado em dois séculos. In: BARBOSA, M. L. O. (org.). **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 105-128.
- SANTOS, C. T. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 770-790, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400012>
- SANTOS, G. S. dos. A centralidade do currículo sob as lentes das discussões Educacionais Críticas: algumas contribuições a partir de um estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 30, p. 163-192, 2013. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v15i30.1568>
- SANTOS, G. S. dos; MOREIRA, S. C.; GANDIN, L. A. Desafios do Trabalho Escolar e do Currículo na Escola Pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 760-784, set./dez. 2018.
- SANTOS, J. A. F. A interação estrutural entre desigualdade de gênero e de raça no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 70, p. 37-60, jun. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092009000200003>
- SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>
- SCHWARTZMAN, S. Academic Drift in Brazilian Education. **Pensamento Educativo**, v. 48, n. 1, p. 14-26, 2011.
- SCHWARTZMAN, S. The challenges of education in Brazil. 2003. Disponível em: <Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225088750\\_The\\_Challenges\\_of\\_Education\\_in\\_Brazil](https://www.researchgate.net/publication/225088750_The_Challenges_of_Education_in_Brazil)>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- SETTON, M. G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, núm. esp., p. 1405-1418, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141720>

- SETTON, M. G. J. Socialização de *habitus*: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230072, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230072>
- SILVA, T. T. da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação**: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>
- SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SPOSITO, M. P. (coord.) **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- SPOSITO, M. P. Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação**: Análise Internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.
- SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e170308, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201712170308>
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes Docentes e Formação Profissional e Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.
- TARTUCE, G. L. *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144896>
- TORCHE, F.; COSTA-RIBEIRO, C. Parental wealth and children's outcomes over the life-course in Brazil: A propensity score matching analysis. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, p. 79-96, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.07.002>
- TORRES, H. da G. *et al.* **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**: relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/o-que-pensam-os-jovens-de-baixa-renda-sobre-a-escola/>>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- TRIVENTI, M.; VERGOLINI, L.; ZANINI, N. Do Individuals with High Social Background graduate from more rewarding Fields of Study? Changing Patterns before and after the “Bologna Process”. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 51, p. 28-40, 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2017.07.001>
- TURNER, B. **Status**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- VAN ZANTEN, A.; BALL, S. (orgs.) **Elites, Privilege and Excellence**: The National and Global Redefinition of Educational Advantage. Londres: Routledge, 2015.
- VARGAS, H. M.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 1, p. 72-108, 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2799>
- VEIGA, L.; BARBOSA, M. L. O. Eficiência e equidade: os impasses de uma Política Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 14, n. 2, p. 211-242, 2001.

- VIEIRA, G. D. G. **Gestão escolar: participativa**. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- VONBUN, C.; MENDONÇA, J. L. O.; GOMES, A. A. Aspectos institucionais da educação superior: uma comparação internacional. *In: TAFNER, P. et al. (orgs.). Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2016.
- WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WINKLER, D.; CUETO, S. (orgs.). **Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina**. Lima: Unesco, 2004. Disponível em: <Disponível em: <http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/EtnicidadRazayGenero.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- WIT, H. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis**. West Port: Greenwood Studies in Higher Education, 2002.
- WOLF, A. **Does education matter?** Myths about education and economic growth. Londres: Penguin Books, 2002.
- ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos** — Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching: An Introduction**. New York: Routledge, 2013.
- ZUCCARELLI, C. A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. **EURE**, Santiago, v. 36, n. 108, p. 161-164, 2010. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612010000200009>
- ZUCCARELLI, C. **Formação profissional e inserção no mercado de trabalho**. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

## Resumo

### *Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade*

Este artigo analisa o conteúdo e as diferenças de abordagens teórico-metodológicas encontradas nos estudos brasileiros na área de Sociologia da Educação, buscando aproximar do formato estabelecido nos balanços clássicos e contemporâneos feitos pela literatura internacional. Iniciando pela delimitação da educação como objeto da sociologia, o artigo distingue abordagens sistêmicas, individualistas e de médio alcance, percorrendo os temas: famílias, estado e políticas, instituição escolar, diferentes níveis de ensino, transições escolares e estratificação educacional, currículo explícito e oculto, conflito e violência na escola. O Brasil se alinha com o melhor da produção internacional, mantendo ainda uma preferência marcada pela obra de Pierre Bourdieu, mas já agregando os trabalhos de François Dubet e Stephen Ball. Permanecem importantes desigualdades regionais na produção da área. A diversidade de temas, abordagens, metodologias assume um olhar crítico sobre o nosso sistema de ensino, esmiuçando os mecanismos e processos, atores e grupos, práticas e valores que desembocam nesse resultado perverso de manutenção das desigualdades. E esse é o ponto mais positivo dessa produção.

**Palavras-chave:** Sociologia da Educação; Brasil; Campo disciplinar; Produção científica; Abordagens sociológicas.

## Abstract

### *Brazilian sociology of education: diversity and quality*

This article analyzes the content and differences of theoretical-methodological approaches found in Brazilian studies in the field of educational sociology, seeking to approximate the format established in the classic and contemporary balance studies made by the international literature. Starting with the delimitation of education as an object of sociology, the article distinguishes between systemic, individualistic and medium-range approaches, covering the following themes: families, state and policies, school institution, different levels of education, school transitions and educational stratification, explicit and hidden curriculum, conflict and violence at school. Brazil aligns with the best of international production, still maintaining a preference for the work of Pierre Bourdieu, but already adding the contributions of François Dubet and Stephen Ball. Important regional inequalities in the area remain. The diversity of themes, approaches, and methodologies take a critical look at our education system, scrutinizing the mechanisms and processes, actors and groups, practices and values that result in the maintenance of inequalities. And this is the most positive point of this production.

**Keywords:** Sociology of Education; Brazil; Disciplinary field; Scientific production; Sociological approaches.

## Résumé

### *La sociologie de l'éducation brésilienne : diversité et qualité*

Cet article analyse le contenu et les différences des approches théorico-méthodologiques trouvées dans les études brésiliennes dans le domaine de la sociologie de l'éducation, cherchant à se rapprocher du format établi dans les bilans classiques et contemporains de la littérature internationale. Commencant par la délimitation de l'éducation en tant qu'objet de la sociologie, l'article distingue les approches systémique, individualiste et à moyen terme qui couvrent les thèmes suivants : famille, État et politique, établissement scolaire, différents niveaux d'enseignement, transitions scolaires et stratification éducative, programmes explicites et cachés, conflit et violence à l'école. Le Brésil s'aligne sur le meilleur de la production internationale, tout en conservant une préférence marquée par le travail de Pierre Bourdieu, mais en y ajoutant déjà les œuvres de François Dubet et de Stephen Ball. Il subsiste d'importantes inégalités régionales dans la production de surface. La diversité des thèmes, des approches et des méthodologies pose un regard critique sur notre système éducatif, en examinant à fond les mécanismes et processus, les acteurs et groupes, les pratiques et les valeurs qui conduisent à ce résultat pervers de la maintenance des inégalités. Et c'est le point le plus positif de cette production.

**Mots-clés:** La sociologie de l'éducation; Brésil; domaine disciplinaire; production scientifique; approches sociologiques.

