

# Saber global, saberes locais

Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra

*Agnès van Zanten*

Centre Nationale de la Recherche Scientifique  
Fondation Nationale des Sciences Politiques

*Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira*

*Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.*

O objetivo principal deste artigo é contribuir para a compreensão dos desenvolvimentos recentes da sociologia da educação. Para basear as interpretações em uma análise empírica, é útil distinguir, de acordo com o ponto de vista do sociólogo norte-americano Robert Merton (1968), três tipos de enfoque. O primeiro consiste no exame da filiação histórica e da lógica interna da evolução das teorias, dos temas e dos métodos de pesquisa. O segundo consiste em relacionar as mudanças ocorridas em dado campo de produção de conhecimentos com outras, ocorridas no funcionamento da sociedade. O terceiro, finalmente, consiste em estudar as variações da produção científica em relação com os movimentos internos da organização da sociedade científica. Ignorar o primeiro tipo de enfoque seria negar à sociologia da educação uma certa autonomia relativamente aos demais campos de investigação científica e às evoluções sociais. Não levar em conta os outros dois, como acontece frequentemente, leva a limitar excessivamente o trabalho de objetivação, a flexibilidade necessária ao exercício crí-

tico do ofício do sociólogo (Mills, 1967; Becker, 1970; Gouldner, 1970).

Portanto, procurando combinar esses três tipos de enfoque é que estudarei os principais desenvolvimentos da sociologia da educação francesa e inglesa nos últimos trinta anos. Privilegiei o estudo comparativo desses desenvolvimentos porque, de acordo com Schriewer e Kiener (1992), parece-me que, desse modo, é possível privilegiar o distanciamento crítico necessário a este empreendimento e identificar melhor as características estruturais e as condições históricas favoráveis ao desenvolvimento de certas tendências, bem como as especificidades de cada sociedade e de cada campo científico. A comparação entre França e Inglaterra pareceu-me a mais adequada em razão, ao mesmo tempo, das semelhanças e diferenças existentes entre os dois países e do fato de que, entre os dois, existem influências mútuas na área da pesquisa que aqui me interessa. Além disso, conhecendo melhor, “por dentro”, a sociologia francesa, pude valer-me do fato de haver na Inglaterra uma literatura muito rica

dedicada à análise dos desenvolvimentos internos da disciplina, o que certamente já revela diferenças entre os dois países quanto aos hábitos profissionais dos pesquisadores.

Como documentação fundamental para o primeiro tipo de enfoque, optei por concentrar-me nas publicações, ou seja, ao mesmo tempo sobre os estudos empíricos, as análises teóricas e os textos de síntese difundidos nos suportes científicos (livros, revistas). A escolha dessa alternativa deve-se à comodidade de acesso às publicações apresentadas nesses suportes, mas se baseia também em uma definição específica das disciplinas científicas que são concebidas como redes de comunicação, no interior das quais as publicações desempenham papel essencial na geração de conhecimentos e na auto-regulação e na reprodução do campo científico (Luhman, apud Schriewer e Keiner, 1992). Não obstante, como indica Polymnia Zagefka (1993), é certo que manter o foco exclusivamente sobre os produtos da pesquisa apresenta alguns problemas. Essa focalização é uma forma de avaliação que, dada a defasagem existente entre a realização de um trabalho de pesquisa e sua disseminação, não permite trabalhar sobre as tendências mais recentes, e, sobretudo, que dissimula o papel que as pressões institucionais, as influências pessoais e as dinâmicas internas do mercado editorial desempenham na seleção realizada pelos editores de livros e pelos comitês de leitura das revistas científicas. Para dar uma base empírica ao segundo tipo de enfoque, examinarei as conseqüências das evoluções, em termos de pesquisa, sobre as políticas educacionais e a estrutura dos sistemas educacionais. Para fundamentar sobre fatos concretos o terceiro enfoque, centrarei meu interesse nos diferentes elementos da organização universitária, principalmente a evolução da relação entre o ensino universitário e a pesquisa, e os efeitos do advento de novas gerações de pesquisadores.

Meu interesse central neste artigo é mostrar que, nos últimos trinta anos, ocorreu uma modificação importante na definição do conhecimento sociológico, no sentido de uma abertura mais relevante para as preocupações e as maneiras de proceder

dos sujeitos de estudo. A partir da expressão “saber global, saberes locais”, tomada de empréstimo ao antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1986), vou procurar mostrar que, se a sociologia da educação, como outros ramos da sociologia, permanece submetida às formas sociais dominantes que legitimam, tanto no campo escolar quanto no campo científico, os mais abstratos conhecimentos, os mais distantes da vida cotidiana, os mais associados às formas elaboradas de comunicação, observa-se, neste último período, uma tendência a revalorizar os “saberes locais”, isto é, os conhecimentos antes percebidos como transitórios, triviais ou subjetivos, e descartados como a-sociológicos. Com esse objetivo em mente, examinarei aqui, rapidamente, as evoluções mais significativas em matéria de teorias, de temas de trabalho, de métodos e de postura dos pesquisadores, na França e na Inglaterra.

#### As orientações teóricas: do global ao local?

A evolução da sociologia da educação no correr dos últimos trinta anos caracteriza-se, tanto na França quanto na Inglaterra, pela transição de um período em que se afirmam uma, duas ou três teorias com pretensão hegemônica para um período mais recente em que se afirmam diversas teorias “de médio alcance”, segundo a expressão de Robert Merton (1968), ou de teorias ainda mais locais. Como tem sido observado por diversos críticos, essa avaliação corresponde a um movimento interno da disciplina: a evidência da incapacidade das teorias estrutural-funcionalistas ou marxistas clássicas de dar conta de toda uma série de elementos essenciais à compreensão da atividade dos agentes da educação, e de levar em conta a diversidade de contextos, de trajetórias, de práticas ou de éticas (Young, 1971; Willis, 1977; Apple, 1982; Berthelot, 1982; Coulon, 1988; Derouet, 1992). Não obstante, essa evolução corresponde também a diversos tipos de mudanças no contexto social, político e educacional em que as pesquisas são realizadas. Assim, o aumento da heterogeneidade cultural e da mobili-

dade social e geográfica da população, o enfraquecimento do papel de inculcação ideológica das instituições, como a família e a escola, e a crise econômica, que caracterizam a evolução das sociedades pós-industriais, têm contribuído para diminuir o poder de enquadramento das ideologias globais e para diversificar os sistemas de valores e as orientações teóricas (Dandurand e Olivier, 1987; Van Haecht, 1990). Ao mesmo tempo, os sistemas educacionais têm também sofrido várias transformações: o público de alunos é mais heterogêneo no plano social e étnico, e os estabelecimentos escolares converteram-se em organizações mais complexas e mais difíceis de administrar. Finalmente, essa evolução corresponde igualmente a mudanças internas no âmbito da pesquisa, tais como a expansão dos campos disciplinares e a multiplicação do número de pesquisadores ou o estabelecimento da sociologia como disciplina universitária.

As razões que permitem explicar esse fenômeno e suas características internas são ligeiramente diferentes na Inglaterra e na França. Na Inglaterra, o surgimento, em princípios da década de 1970, da Nova Sociologia da Educação de que o livro de Michael Young, *Knowledge and control* (1971), constitui o manifesto, mostra-se claramente como uma ruptura no campo da sociologia da educação. Não obstante, a unidade desse movimento resulta mais da reação de uma nova geração de pesquisadores ao domínio exercido pelo estrutural-funcionalismo e, sobretudo, pelo enfoque conhecido pelo nome de “aritmética política”, do que de sua unidade interna. Com efeito, os diferentes analistas desse movimento, ingleses ou franceses, concordam a respeito de sua grande heterogeneidade, uma vez que ali se misturam enfoques tão diversos quanto, de um lado, o interacionismo simbólico e a etnometodologia e, de outro, os enfoques neo-marxistas (Karabel e Halsey, 1977; Banks, 1982; Forquin, 1983; Trottier, 1987). Mas esse surgimento explica-se, também, pelas mudanças educativas dessa época na qual ocorreu a criação das *comprehensive schools*, o que sem dúvida favoreceu um certo interesse pelos processos internos dessa instituição,

onde a relação entre professores e alunos, oriundos de meios socioeconômicos diversos, faz com que apareçam problemas novos. Além disso, o surgimento de novas correntes sociológicas explica-se, também, pelas transformações internas da comunidade científica: a criação dos novos centros de ensino e de pesquisa (a Open University e o London Institute of Education), a participação dos sociólogos na formação dos futuros professores nos novos departamentos de educação das universidades, o aumento do número de estudantes e de professores universitários e o desenvolvimento paralelo das associações e das publicações científicas.

Na França, essa evolução é mais recente e não se mostra de maneira tão nítida, uma vez que, ao contrário do que ocorreu na Inglaterra, as transformações da sociologia da educação a partir da década de 1980, embora partam também de uma crítica aos erros e carências dos trabalhos anteriores, não se realizaram sob uma bandeira única, nem se opuseram de maneira tão radical às teorias dominantes nas décadas de 1960 e 1970, ou seja, à teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (1970), à teoria marxista da escola capitalista de Baudelot e Establet (1971) e à teoria da mobilidade social de Boudon (1973). Escrevendo no final da década de 1980, Jean-Claude Passeron (1988) conclui por um desenvolvimento particularmente harmonioso da sociologia da educação em relação a outros campos da sociologia. Os novos pesquisadores que surgiram na cena científica da década de 1980 valeram-se habilmente das pesquisas realizadas na Inglaterra como instrumento para legitimar novos enfoques na sociologia da educação francesa, sem atacar diretamente, na maioria dos casos, os “pais fundadores”. Essas mudanças, como na Inglaterra, sofreram também a influência das mudanças nas políticas e nas estruturas educacionais, sobretudo o desenvolvimento do ensino médio, a criação das zonas de educação prioritárias e a descentralização, bem como de mudanças na organização do ensino universitário e da pesquisa: surgimento de novos pesquisadores, expansão da disciplina “ciências da educação” e formação universitária dos futuros professores.

### Os temas de pesquisa: fragmentação e recomposição

Uma das conseqüências importantes desse movimento foi a fragmentação e a recomposição dos temas de pesquisa. Uma das mudanças mais importantes quanto a isso, em ambos os países (mas sempre com uma defasagem de tempo entre Inglaterra e França), foi a recomposição da problemática das desigualdades de escolarização entre as classes sociais, que teve lugar central no surgimento e nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociologia da educação. Os estudos nessa área deixaram de se concentrar exclusivamente nas desigualdades entre as classes sociais, para incluir também as desigualdades entre os sexos e as desigualdades entre alunos pertencentes a diferentes minorias étnicas. Observa-se também, nos dois países, que o tema da igualdade se transformou, para dar lugar aos temas da equidade e da justiça nos sistemas educacionais. De maneira mais geral, pode-se afirmar que a importância dessa problemática foi minorada pelo surgimento de outros temas de pesquisa, tais como a profissionalização dos professores, a socialização escolar dos jovens, o funcionamento das organizações escolares, os processos de decisão educativa ou o papel dos pais no acompanhamento escolar de seus filhos.

Em parte, essas mudanças se explicam de maneira interna à disciplina. Os novos enfoques, sobretudo o interacionismo simbólico e a etnometodologia, exigiam que se penetrasse nas comunidades locais, nos estabelecimentos escolares e nas classes, e que se estudassem as práticas dos diversos agentes da educação, e que levavam logicamente a uma diversificação dos temas de estudo (Derouet, Henriot-van Zanten e Zirota, 1987). Mas essas mudanças explicam-se também pela necessidade, que as mudanças nas estruturas e no funcionamento das instituições escolares implicaram, de estudar de mais perto a prática dos agentes. Na verdade, aqui se juntam os interesses dos pesquisadores, desejosos de compreender as implicações dessas mudanças para os agentes, e os interesses dos responsáveis pela

educação, desejosos de, graças aos resultados das pesquisas sociológicas, poder envolver os agentes nessas mudanças e controlar seus possíveis efeitos negativos. Não se pode também descuidar da importância da pressão exercida pelos novos públicos universitários, futuros professores ou professores em exercício, para que os temas das pesquisas levem em conta as preocupações cotidianas da “base” e para que os pesquisadores os auxiliem a superar as crises morais geradas por muitas dessas reformas.

Embora a diversificação dos temas de pesquisa seja um ponto comum, é possível distinguir traços específicos de cada um dos dois países. Na Inglaterra, podem-se distinguir três grandes períodos que correspondem, *grosso modo*, a cada uma das três décadas aqui analisadas. No primeiro período, correspondente à década de 1970, irão desenvolver-se trabalhos sobre o “desvio” e a “resistência” escolar dos alunos e sobre suas estratégias em classe, sobre a socialização profissional dos professores e suas estratégias em matéria de ensino e de disciplina, sobre a escola como organização e sobre o currículo. Surge importante debate entre os autores dos primeiros trabalhos, de tendência interacionista, e dos trabalhos mais tardios, de inspiração marxista, que datam do final da década. No segundo período, que cobre mais ou menos a década de 1980, essa dupla influência continuará marcando os trabalhos que se interessam pelas carreiras e pelo trabalho dos professores de um ponto de vista subjetivo, e pelas micropolíticas no interior dos estabelecimentos escolares. Também nesse período aparece um número importante de artigos e de livros dedicados aos métodos qualitativos.

Porém, as rupturas mais importantes no contexto inglês são as que surgem entre a década de 1980 e a de 1990, por várias razões. Primeiro, observa-se uma politização muito importante do campo da sociologia da educação, em conseqüência de dois fatores totalmente diferentes: a pressão de certas “minorias”, as mulheres e os grupos étnicos, muito mais presentes nesse período entre os pesquisadores, em conseqüência, entre outros fatores, da expansão da escolarização; e a reação muito forte

dos pesquisadores às reformas conservadoras do final da década de 1980. Segundo, diante do corte muito importante do financiamento estatal das universidades, e do descrédito, pelo governo conservador, das ciências sociais e humanas, sobretudo da sociologia, o meio universitário se desagrega (muitos pesquisadores bastante conhecidos, como Andy Hargreaves ou Georges Whitty, emigram para o Canadá, os Estados Unidos, a Austrália ou a Nova Zelândia, em busca de melhores salários e melhores condições de trabalho) e a sociologia da educação, como disciplina institucional, desaparece quase totalmente do cenário universitário. Em terceiro lugar, e em consequência dos dois primeiros fatores, observa-se uma atomização da pesquisa nessa área. A sociologia da educação é substituída por uma série de enfoques temáticos: “policy studies”, “educational management”, “cultural studies”, “gender studies”, “ethnic studies”, como o demonstra, hoje em dia, um simples passar de olhos pelas estantes das livrarias inglesas (Forquin, 1997).

Na França, a diversificação temática também foi muito importante, embora não tão espetacular como na Inglaterra. Em um primeiro período, que corresponde ao final da década de 1970, sobretudo graças à obra e à influência de Viviane Isambert-Jamati (1990) e de Guy Vincent (1980), aparecem trabalhos sobre o currículo e sobre os professores, estes últimos ainda muito influenciados pela perspectiva marxista. Num segundo período, que corresponde à década de 1980, desenvolvem-se trabalhos sobre as relações entre a escola e o meio local, instigados, entre outras coisas, pela política de zonas de educação prioritárias; sobre os estabelecimentos escolares; sobre a sala de aula; sobre a relação família-escola. A pesquisa desenvolve-se nessas áreas sob a influência indireta das mudanças no funcionamento das instituições escolares provocadas pela massificação do ensino médio, pela autonomia dos estabelecimentos e pela política de atribuição de novas responsabilidades às coletividades territoriais (Regiões, Departamentos e Municipalidades).

O terceiro período, que corresponde à década de 1990, caracteriza-se por uma explosão do

número de pesquisas empíricas. Entre a primeira edição do manual que escrevi com Marie Duru-Bellat, *Sociologie de l'école*, em 1992, e a segunda, totalmente revista, em 1999, pudemos observar que o número de trabalhos empíricos duplicou no espaço de 8 anos. Essa explosão obedece a várias causas simultâneas: o aumento do número de universitários e de pesquisadores em ciências sociais, gerado pela massificação da universidade, uma demanda social muito forte de produção de conhecimentos sobre o sistema educacional, que enfatiza muitas das angústias sobre o futuro dos jovens e de toda a sociedade, a maior organização dos meios científicos, que teve como consequência a multiplicação de congressos e de publicações, bem como a expansão e a reestruturação do mercado editorial. Essa explosão do número de pesquisas também foi acompanhada, logicamente, de uma diversificação importante, marcada, entre outras coisas, pelo surgimento de inúmeros trabalhos sobre os alunos do primário, do secundário e da universidade, dando seqüência ao livro de François Dubet, *Les lycéens* (1991). Sem produzir o mesmo efeito que na Inglaterra, a multiplicação e a diversificação das pesquisas contribuiu também para uma especialização interna e para a constituição de diferentes subgrupos que pouco dialogam entre si.

#### **Os métodos de trabalho: a difusão dos métodos qualitativos**

A explosão do número de pesquisas em sociologia da educação e a diversificação teórica e temática resultaram também na modificação dos métodos de trabalho. Em um primeiro momento, esse movimento produziu o surgimento ou renovação de interesse pelos métodos qualitativos. A etnografia, enfoque inicialmente desenvolvido para o estudo de comunidades pré-industriais, de tamanho reduzido e relativamente isoladas, foi adaptada ao estudo das instituições educacionais nas sociedades pós-industriais, ainda que não sem dificuldade, como já procurei mostrar numa série de artigos sobre a antropologia da educação norte-americana

(Henriot-van Zanten, 1987; Henriot-van Zanten e Anderson-Lewitt, 1992). Porém, outros métodos qualitativos, como o método biográfico, conheceram também certa popularidade. A difusão desses métodos explica-se não só por razões científicas, mas também por razões sociopolíticas. Seu surgimento e difusão correspondem às modificações introduzidas pelas reformas educacionais em que as recontextualizações locais, no nível dos estabelecimentos, e a responsabilidade material e moral atribuída aos agentes da base (diretores e professores) ocupam lugar muito importante. Isto implica que, para examinar a realização das reformas, é preciso estudar muito de perto as práticas dos autores e o sentido que dão à seleção de alternativas organizacionais e pedagógicas, bem como suas características pessoais (Ball e van Zanten, 1998). Finalmente, a popularidade desses métodos pode também ser atribuída ao aumento da proporção de mulheres, portadoras de uma bagagem mais literária do que matemática e científica, e que desenvolveram uma sensibilidade maior para os enfoques qualitativos.

Vejamos, contudo, de maneira um pouco superficial, dada a falta de espaço, as diferenças entre os dois países. Na Inglaterra, a difusão desses métodos começa já na década de 1970. Apoiada numa tradição preexistente de estudos qualitativos, sobretudo na Universidade de Manchester, na qual se realizaram duas famosas monografias de estabelecimentos escolares (o trabalho de David Hargreaves, *Social relations in a secondary school*, 1967, e o de Colin Lacey, *High town grammar*, 1970) e com referência à escola de Chicago, surge toda uma série de trabalhos que se utilizam das observações em sala de aula e das entrevistas com alunos, professores, pais ou diretores de escolas. Ainda mais importante, progressivamente, diante da variedade de enfoques teóricos e temáticos, é o método qualitativo que vai contribuir para forjar a unidade da Nova Sociologia da Educação.

Essa centralização nos métodos qualitativos desenvolve-se ainda mais durante a década de 1980 e o princípio da década de 1990. Nesse período, surgem inúmeros manuais e *readers* que codificam

e discutem a utilização desses métodos (cf. Hammersley e Atkinson, 1983; Burgess, 1984; Burgess, 1985). Importante debate surge particularmente sobre a validade e a pertinência do método etnográfico, ilustrado pela troca de idéias entre Martin Hammersley e Peter Woods no *British Journal of Sociology of Education* (Hammersley, 1987a; Hammersley, 1987b; Woods, 1987). Por outro lado, os livros do final desse período interessam-se especialmente pelos métodos biográficos, seja para analisar os sujeitos de estudo, seja para analisar o próprio pesquisador e o modo como alguém ser ele ou ela influencia na pesquisa (Goodson e Walker, 1991; Delamont, 1992). Na década de 1990, esse entusiasmo pelos métodos qualitativos *per se* desaparece pouco a pouco, em razão da politização das pesquisas e do esgotamento desse filão científico e editorial diante do deslocamento do meio de pesquisadores em sociologia da educação. Observa-se, porém, certa continuidade por meio de livros como *Researching the powerful in education* (Walford, 1994), interessado na extensão do método etnográfico ao estudo das elites políticas na educação, dentro do quadro dos novos *policy studies*.

Na França, o desenvolvimento dos métodos qualitativos foi mais lento ao mesmo tempo devido a um meio de pesquisa mais reduzido e de um interesse menos importante pelo estudo empírico das realidades educacionais. Não obstante, os últimos anos assistiram ao surgimento de estudos como os realizados por Yves Dutercq (1991), Jean-Louis Derouet (1992), Bernard Charlot *et al.* (1992), Jean-Paul Payet (1995), Ana Vasquez e Isabel Martinez (1996), Bernard Lahire (1996), P. Masson (1999) ou por mim mesma (Henriot-van Zanten, 1990; Henriot-van Zanten, Payet, Roulleau-Berger, 1994; Broccolichi e van Zanten, 1997), utilizando métodos etnográficos ou etnometodológicos, como o trabalho de Alain Coulon (1997) sobre os estudantes. Também a equipe de pesquisadores de François Dubet (Dubet, 1991; Dubet e Martucelli, 1996) realizou vários trabalhos importantes sobre os alunos, utilizando uma metodologia que eles denominam “de intervenção sociológica”, inventada ini-

cialmente por Alain Touraine, que mantém um parentesco importante com os métodos etnográficos nas técnicas utilizadas (entrevistas e observações, mas geralmente de grupos criados pelo pesquisador conforme os objetivos da pesquisa) e na importância concedida aos sujeitos de estudo como portadores de interpretações da situação que não se inscrevem na ruptura total com as interpretações dos pesquisadores.

Não obstante, a metodologia qualitativa utilizada pelos trabalhos de sociologia da educação na França é muito menos sofisticada do que a maioria dos trabalhos ingleses e, em muitos casos, reduz-se ao recurso quase exclusivo às entrevistas semi-diretivas. Observa-se, também, que a reflexão crítica sobre a utilização dos métodos qualitativos e sobre os problemas de metodologia em geral está muito menos desenvolvida (não obstante, cf. Derouet, 1991; Vasquez e Martinez, 1998; van Zanten, 1998). Por outro lado, em comparação com a Inglaterra, os trabalhos de sociologia da educação na França utilizam mais uma combinação de métodos quantitativos, sobretudo os inquiridos por questionário, e de métodos qualitativos, sobretudo as entrevistas. Como exemplos recentes dessa orientação mista, podem ser citados os trabalhos de Georges Felouzis, *Le collègue au quotidien* (1994), de Éric Debarbieux, *La violence en milieu scolaire* (1996) ou de Olivier Cousin, *L'effet-établissement* (1998). Na França, existe também um sistema de coleta e de tratamento de dados estatísticos muito mais desenvolvido do que na Inglaterra, que permitiu ao Ministério da Educação, mas também a muitos pesquisadores universitários na década de 1980 e princípio da de 1990, realizar toda uma série de estudos quantitativos importantes sobre as evoluções do sistema escolar.

**A postura do sociólogo:  
observador, intelectual,  
perito ou militante?**

Outra série de transformações importantes na sociologia da educação, tanto inglesa quanto fran-

cesa, nos últimos trinta anos, diz respeito à transformação da relação entre os pesquisadores e os sujeitos de estudo. Nas ciências sociais, não existe pesquisa totalmente neutra. Não obstante, a posição do pesquisador pode variar entre um papel de observador o mais neutro possível e outro, de militante comprometido com uma causa, ou a um papel de perito ao lado dos responsáveis pela educação ou, finalmente, de um intelectual, capaz de construir um ponto de vista global sobre a evolução da realidade social. Esse tipo de questão sempre está presente explícita ou implicitamente na pesquisa, mas de maneira ainda mais crucial no caso dos estudos qualitativos, pelo peso que tem a relação com os sujeitos.

Na Inglaterra, os sociólogos desempenharam importante papel nas reformas da década de 1960, ao mesmo tempo como peritos e como militantes próximos ao partido socialista. Um dos exemplos mais clássicos dessa postura é o de A. H. Halsey, eminência parda e militante do partido trabalhista, que ao mesmo tempo fomentou a política das Comprehensive Schools e a das Educational Priority Areas (Halsey, 1972). Geralmente críticos quanto à posição reformista de seus colegas desse período, os sociólogos que se inscrevem no movimento da Nova Sociologia da Educação continuaram a praticar uma pesquisa freqüentemente “comprometida”, mas comprometida sobretudo com os sujeitos de estudo e não com os dirigentes políticos, com respeito aos quais, ao contrário, procuraram afirmar uma posição de autonomia profissional. Muitas pesquisas das décadas de 1970 e 1980 tomaram como objetivo, direto ou indireto, acompanhar o trabalho dos professores, que foram freqüentemente associados aos inquiridos. A esse respeito, instaurou-se um debate, no qual intervêm autores norte-americanos e ingleses, relativo ao método etnográfico, cuja aparente neutralidade e cujo relativismo sofrem a desaprovação de alguns autores. Esses autores, dos quais o norte-americano Michael Apple (1982) é um dos mais famosos, incitam a utilização desse método como instrumento de libertação dos grupos oprimidos (mulheres e minorias étnicas) e

de transformação da realidade social. Na década de 1990, diante do voluntarismo do governo conservador, a questão da relação com os dirigentes volta a apresentar-se de maneira aguda: uma maioria dos pesquisadores que estuda as reformas que apresentam uma óptica liberal adota uma atitude extremamente crítica. Não obstante, um grupo menor, mas atualmente em crescimento, adotou progressivamente um papel de perito junto à administração.

Na França, a investigação na área da sociologia da educação foi sempre matizada de maior ou menor dose de militância política e pedagógica. Não obstante, observam-se também muitas mudanças quanto a isso. A sociologia da educação das décadas de 1960 e 1970, sobretudo *La reproduction*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), foi percebida essencialmente como uma crítica pelos agentes da educação e por alguns especialistas de ciências sociais. Alain Touraine (Touraine, 1984) ou Antoine Prost (1970), por exemplo, censuraram-na por contribuir para o desespero e a imobilidade profissional dos professores. A sociologia da década de 1980, ao contrário, caracteriza-se pelo desejo de acompanhar o trabalho e a reflexão dos agentes, sem porém adotar necessariamente uma atitude classicamente militante mas, antes, advinda de uma reflexão sobre o benefício mútuo desse tipo de colaboração. Um fator que se mantém relativamente constante é, contudo, a influência difusa, muito mais importante na França do que na Inglaterra, exercida pelos pesquisadores de alto nível, que são considerados intelectuais e convidados a dar sua opinião sobre os temas de interesse social. Não obstante, enquanto antes se solicitava a esses pesquisadores que dessem sua opinião sobre as “grandes questões”, hoje em dia é sobre os múltiplos aspectos da vida cotidiana que os especialistas de ciências sociais se expressam na imprensa e na televisão.

A relação com os dirigentes políticos e educacionais também se alterou. Durante muito tempo, essa relação foi muito tênue por razões políticas (governos de direita, sociólogos da educação majoritariamente de esquerda), mas também por razões organizacionais, com a *Inspéction Générale de*

*l'Education Nationale* desempenhando um papel de avaliação e assessoria no interior da instituição (Isambert-Jamati, 1884). Atualmente, essas funções da *Inspéction Générale* ampliaram-se, graças sobretudo à descentralização que implica um controle mais próximo das instituições educativas. Não obstante, o recurso aos pesquisadores, sobretudo durante os sucessivos governos socialistas, também se desenvolveu a partir da década de 1980. Os dirigentes políticos convidaram os pesquisadores a realizar inquéritos e assessorias antes de lançar as reformas, e a avaliar seus efeitos. Financiaram também muitas pesquisas independentes, porém sobre um tema preciso politicamente importante, em nível nacional ou em nível local. Essa relação apresenta um lado positivo, no sentido de que os pesquisadores desempenham certo papel na orientação das reformas, mas também um lado negativo, já que a pressão dos dirigentes leva a realizar pesquisas cada vez mais setORIZADAS, em tempo menor e com um objetivo menos de qualidade da pesquisa científica e mais de mediatização e de influência no campo político (van Zanten, 1998).

### Conclusão

A análise da produção na sociologia da educação na Inglaterra e na França mostra que realmente existe, como propusemos no início deste texto, uma tendência a revalorizar os saberes locais, isto é, as teorias de médio e curto alcance, os temas da cotidianidade escolar, as metodologias qualitativas, a proximidade com os agentes da base. Não obstante, essa tendência não é linear. Antes se observa um vaivém entre diferentes movimentos sob a influência de dinâmicas científicas, mas também políticas e profissionais, ou seja, próprias da organização do mundo universitário. Por outro lado, se é possível detectar influências globais, também procuramos enfatizar aqui as especificidades nacionais. Não obstante, nosso estudo somente esboçou algumas tendências, que é necessário aprofundar em outros trabalhos, estendendo esta reflexão a outros países. Dessa maneira, será possível realizar uma so-

ciologia da sociologia da educação, que permita compreender os elementos que influem sobre as mudanças nas orientações de pesquisa: as interações entre os diferentes contextos científicos, as influências de diferentes tipos de pesquisa (teóricas, empíricas, trabalhos de síntese...), as pressões exercidas pelos estudantes e pela organização universitária, o papel da relação complexa entre os pesquisadores, os agentes da base e os dirigentes da educação.

---

AGNÈS VAN ZANTEN é socióloga da educação e pesquisadora do Centre National de la Recherche Scientifique, da França. Ela trabalha no Observatoire Sociologique du Changement e se interessa particularmente pela ação educativa na escala local e pela análise comparativa das políticas educacionais. Entre suas principais publicações, estão os livros *L'école et l'espace local* (Lyon: PUL, 1990), com M. Duru-Bellat, *Sociologie de l'école* (Paris: A. Colin, 1992, 1999) e, com J. P. Payet e L. Roulleau-Berger, *L'école dans la ville* (Paris: L'Harmattan, 1994).

### Referências bibliográficas

- APPLE, Michael, (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul (edição brasileira: *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Trad. de Maria Cristina Monteiro).
- BALL, Stephen J.; VAN ZANTEN, Agnès, (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Education et Sociétés*, nº 1, p. 47-71.
- BANKS, Olive, (1982). The sociology of education, 1952-1982. *British Journal of Educational Studies*, v. 30, nº 1.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger, (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BECKER, Howard S., (1970). *Sociological work: method and substance*. Nova York: Aldine Publishing.
- BERTHELOT, Jean-Michel, (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, v. 23.
- BOUDON, Raymond, (1971). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- BROCCOLICHI, Sylvain; VAN ZANTEN, Agnès, (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la Recherche Urbaine*, nº 75, p. 5-31.
- BURGESS, Robert G., (org.), (1984). *The research process in educational settings: ten case studies*. Londres: Falmer Press.
- \_\_\_\_\_, (org.), (1985). *Issues in educational research: qualitative methods*. Londres: Falmer Press.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEZ, Jean-Yves, (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- COULON, Alain, (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, nº 82.
- \_\_\_\_\_, (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- COUSIN, Olivier, (1998). *L'effet-établissement dans les collèges*. Paris: PUF.
- DANDURAND, Pierre; OLIVIER, Emile, (1987). Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et Sociétés*, v. 19, nº 2.
- DELAMONT, Sara, (1992). *Fieldwork in educational setting*. Londres: Falmer Press.
- DEBARBIEUX, Éric, (1996). *La violence en milieu scolaire, 1: état des lieux*. Paris: ESF.
- DEROUET, Jean-Louis, (1991). Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs... *Revue Française de Pédagogie*, nº 95.
- \_\_\_\_\_, (1992). *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: A.-M. Métailié.
- DEROUET, Jean-Louis; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès; SIROTA, Régine, (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, 80 (edição brasileira: Abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, J.-C., (org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes. Trad. Guilherme João de Freitas).
- DUBET, François, (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.

- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo, (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DURU-BELLAT, Marie; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- \_\_\_\_\_, (1999). *Sociologie de l'école*. Deuxième édition. Paris: A. Colin.
- DUTERCQ, Yves, (1991). Thé ou café? Ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n° 95.
- FELOUZIS, Georges, (1994). *Le collège au quotidien*. Paris: PUF.
- FORQUIN, Jean-Claude, (1983). La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue Française de Pédagogie*, n° 63.
- \_\_\_\_\_, (1997). La sociologie de l'éducation américaine et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle. In: FORQUIN, J.-C., (org.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- GEERTZ, Clifford, (1986). *Savoir local, savoir global: les lieux du savoir*. Paris: PUF.
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L., (1967). *The discovery of grounded theory*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- GOODSON, Ivor, WALKER, Roy, (1991). *Biography, identity and schooling*. Londres: Falmer Press.
- GOULDNER, Alvin, (1970). *The coming crisis of western sociology*. Nova York: Basic Books.
- HALSEY, Arthur H., (1972). *Educational priority area, v. 1*. Londres: HMSO.
- HAMMERSLEY, Martin, (1987a). Ethnography and the cumulative development of theory: a discussion of Woods' proposal for "phase two" research. *British Educational Research Journal*, v. 13, n° 3.
- \_\_\_\_\_, (1987b). Ethnography for survival?: a reply to Woods. *British Educational Research Journal*, v. 13, n° 3.
- HAMMERSLEY, Martin; ATKINSON, Paul, (1983). *Ethnography: principles in practice*. Londres: Tavistock.
- HARGREAVES, David, (1967). *Social relations in a secondary school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, (1987). Ethnologie de l'éducation. *L'Année Sociologique*, v. 37, p. 387-394.
- \_\_\_\_\_, (1990). *L'école et l'espace local*. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès; ANDERSON-LEWITT, Kathryn, (1992). L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane, (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris: Éditions Universitaires.
- KARABEL, Jerome; HALSEY, Arthur H., (1977). Educational research: a review and an interpretation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H., (orgs.). *Power and ideology in education*. Nova York: Oxford University Press.
- LACEY, Colin, (1970). *Hightown grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- LAHIRE, Bernard, (1995). *Tableaux des familles: heurs et malheurs scolaires dans les milieux scolaires*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- MASSON, Philippe, (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire*. Paris: PUF.
- MERTON, Robert, (1968). *Social theory and social structure*. Glencoc, Ill.: Free Press.
- MILLS, Carl W., (1967). *L'imagination sociologique*. Paris: Maspero.
- PASSERON, Jean-Claude, (1988). L'école et l'enseignement. In: MENDRAS, H.; VERRET, M., (orgs.). *Les champs de la sociologie française*. Paris: A. Colin.
- PAYET, Jean-Paul, (1995). *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- PROST, Antoine, (1970). Une sociologie stérile: la reproduction. *Esprit*, dez., p. 851-861.
- SCHRIEWER, Jürgen; KIENER, Ernst, (1992). Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, v. 36, n° 1.
- TOURAINÉ, Alain, (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.
- TROTTIER, Claude, (1987). La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution? *Revue Française de Pédagogie*, n° 78.
- VAN HAECHT, Anne, (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles: De Boeck.

- VASQUEZ-BRONFMAN, Ana; MARTINEZ, Isabel, (1996).  
*La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_, (1999). Le programme Paris-Barcelone: l'expérience d'une recherche conjointe. In: VASQUEZ, A.; MARTINEZ, I., (orgs.). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris: Anthropos.
- VINCENT, Guy (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- WALFORD, Geoffrey (1994). *Researching the powerful in education*. Londres: UCL Press.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- WOODS, Peter (1987). Ethnography at the crossroads: a reply to Hammersley. *British Educational Research Journal*, v. 13, n° 3.
- YOUNG, Michael F. D. (org.), (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan.
- ZAGEFKA, Polymnia (1993). The sociology of education in seven European countries: theoretical trends and social contexts. *Innovation in the Social Sciences*, v. 6, n° 2.
- VAN ZANTEN, Agnès (1998). Le savant et le politique dans les années quatre-vingt-dix: quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique en éducation. In VASQUEZ, A.; MARTINEZ, I., (orgs.). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. Paris: Anthropos.