

Porta 303
103 copias

Neste livro Jean-Claude Forquin focaliza importantes questões sobre o conhecimento escolar: Que ensinar? Quais as razões para se ensinar determinados conteúdos e não outros? Quais as relações entre a seleção implicada no conteúdo de currículo e o processo de desigualdade social? Quais as relações entre cultura erudita e cultura popular no contexto de elaboração do currículo escolar? Enfim, Jean-Claude Forquin faz uma revisão exaustiva dos diferentes e variados autores que tentaram dar respostas a essas e outras questões referentes ao currículo educacional.

Destaque-se o trabalho do autor em traçar e descrever duas formas de abordar a questão do currículo e da educação, duas formas em permanente tensão: a abordagem sociológica e a abordagem pedagógica, a perspectiva analítica e a perspectiva prescritiva. Longe de tentar resolver esta tensão, Jean-Claude Forquin faz justiça a cada uma delas, destacando suas respectivas contribuições à compreensão do conhecimento escolar.

Jean-Claude Forquin

ESCOLA E CULTURA

EDUC

Jean-Claude Forquin

ESCOLA E CULTURA

as bases sociais
e epistemológicas
do conhecimento escolar



ARTES
MÉDICAS

E D U C A C Ã O

RELEITURA:
31/10/12 - iniciais

Este livro constitui a versão abreviada e reformulada de minha Tese de Doutorado de Estado em Letras e Ciências Humanas, preparada sob a orientação conjunta de Olivier Reboul, professor de Filosofia da Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo (Estrasburgo 2) e de Louis Legrand, professor de Ciências da Educação na Universidade Louis Pasteur de Estrasburgo (Estrasburgo 1) e defendida em 12 de junho de 1987 na USHS.¹ Foi feito um esforço para apresentar aqui um texto mais legível, aliviado de uma parte de sua carga documental e bibliográfica e de sua extensão, que conserva, entretanto, o essencial do conteúdo de informação e de pensamento do texto original. A conclusão foi quase inteiramente reescrita.

Agradeço aos professores Olivier Reboul e Louis Legrand por terem aceitado orientar este trabalho, assim como aos professores Michel Tardy, Jean Hassenforder e Eric Plaisance, respectivamente presidente e membros da banca examinadora. Agradecimentos devem ser também dirigidos a todas as pessoas que, em diversos níveis, em particular da Escola Normal Superior de Saint-Cloud (depois Fontenay-Saint-Cloud), contribuíram por seu auxílio e seu apoio para a realização deste trabalho de tese e para a produção do presente livro.

Nota

1. Jean-Claude Forquin: *Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985)*. Tese de Doutorado de Estado, 1987, Estrasburgo, Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo, 2 vol., 662 pp., disponível sob a forma de micro-fichas (Atelier National de Reproduction des Thèses, Universidade de Lille III, ISSN 0294-1767, tese n° 87.01.05039/88).

Introdução

Currículo e cultura

a CULTURA é
controlada pela escola e os
alunos e professores.
IDENTIDADE

1. A educação e a questão da cultura

De todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. Ocorre que elas dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade. Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. Além disso, o desenvolvimento deste tipo de questionamento no contexto da agitação institucional e cultural que os sistemas de ensino (e particularmente o ensino secundário) atravessaram a partir dos anos 60 constitui, sem dúvida, um fator essencial (ainda que nem sempre claramente identificado) daquilo que se usa chamar, de modo um pouco estereotipado, de crise da educação.

Esta crise é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente por toda a parte. Não se sabe mais o que

verdadeiramente merece ser ensinado a título de estudos gerais: o círculo dos saberes formadores, aquilo que os Gregos chamavam o "enkuklios paidéia", perdeu seu centro e seu equilíbrio; a cultura geral perdeu sua forma e sua substância. Os anos 70 viram triunfar um "discurso de deslegitimação" poderosamente articulado em torno de certas contribuições recentes das ciências sociais. O "discurso de restauração" que se esboça nos anos 80 fica muito frequentemente confinado ao estreito âmbito do ressentimento. De fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas. Compreende-se certamente que, num mundo onde a idéia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo plerórica e inconsistente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e, *a fortiori*, de ser assumida. Entretanto, o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operativo. Elucidar esta questão dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje, sem dúvida, uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo.

1. A educação, reflexo e transmissão da cultura

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. Reconhecemos contudo a parcela de arbitrário que implica um tal emprego da palavra "cultura" e a necessidade de um esclarecimento léxico.

Palavra-chave, palavra-guia, palavra-intersecção do vocabulário da educação, este termo "cultura" é também um dos mais equívocos e mais enganadores. Observamos em seu espectro semântico uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista. Entre os empregos atualmente pertinentes da palavra "cultura", encontramos, naturalmente, desde o início, a acepção tradicional, individual, normativa, "promocional", segundo a expressão de C. Camilleri (1985) ou ainda, como diria Henri Marrou (1948), "perfectiva" (sem dúvida também com uma conotação "elitista"): a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito "cultivado", isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da "profundidade temporal" das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. Na outra extremidade do campo semântico desta palavra, encontraremos, ao contrário, a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais "inconfessáveis". Parece contudo que quando se fala da função de "transmissão cultural" da escola, retemos implicitamente uma definição da cultura que é ao mesmo tempo menos restritiva que a primeira e menos global do que a segunda. Esta última exclui todo julgamento de valor, toda apreciação e toda seleção. Ora, é preciso reconhecer que sempre, e por toda a parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor. Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a idéia de uma permanência (pelo menos relativa) e a idéia de um valor, ou de uma excelência. É por isso que a acepção estritamente descritiva dos sociólogos (incontestável no seu domínio próprio de pertinência, ainda que ela possa dar lugar, por sua vez, a múltiplas especificações e discussões) não poderia satisfazer o pedagogo. Inversamente, a acepção individual e "perfectiva" é demasiado unilateral. A cultura do "homem cultivado", esta qualidade sutil e imponderável da pessoa, não é, realmente, senão o avesso, o reflexo, a condensação individual, a expressão excepcionalmente elaborada de um "mundo de cultura" no qual ele se banha e de uma "tradição de cultura" que ele herda e da qual os outros, seus contemporâneos,

são, sem dúvida, os herdeiros e as testemunhas, mesmo que muitas vezes sem poder se reconhecerem ou se expressarem como tais.

Então o que significa a palavra "cultura", quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e "perfectivo", ele não é o monopólio do "homem cultivado", ele é, para retomar a distinção de Kerschensteiner, *Kulturgut* antes que *Bildungsgut*. Mas, sendo o produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e obra de memória, e revestido de uma conotação sagrada (objeto por vezes de admiração, sempre de respeito), ele se distingue da cultura no sentido descritivo e científico, do qual, no entanto, permanece inseparável. Mas a cultura assim compreendida, como herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual, pode deixar-se encerrar completamente dentro das fronteiras das nações ou dos limites das comunidades particulares? Ao lado da ênfase pluralista e diferencialista, até mesmo nacionalista da palavra "cultura" (que se difunde no século XIX entre os intelectuais europeus e se encontra atualmente, como sublinha Alain Finkielkraut [1987], no centro de todos os discursos "identitários"), deve-se conceder um espaço, no vocabulário atual da educação, à noção universalista e unitária de "cultura humana", isto é, à idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade. E pode-se mesmo perguntar se, mais ainda do que uma herança comum ou um bem comum, a cultura não é, em primeiro lugar, antes de tudo, um estado especificamente humano, o próprio fato de ser humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade. "A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal", escreve Olivier Reboul (*Le langage de l'éducation*, p. 61). É justamente porque o homem é um "ser de cultura" que a questão da educação está no próprio centro da problemática antropológica, como o manifesta *a contrario*, nas origens da ciência moderna do homem, o paradigma-paradoxo da "criança selvagem".

Certamente estas cinco acepções possíveis (sem dúvida entre muitas outras) da palavra "cultura" (a acepção "perfectiva" tradicional, a acepção positiva ou descritiva das ciências sociais, a acepção "patrimonial" diferencialista ou "identitária", a acepção universalista-unitária, a acepção filosófica que opõe globalmente cultura e natureza) não são fundamentalmente excludentes entre si e podem às vezes coexistir num mesmo texto (como aliás será o caso, inevitavelmente, ao longo do presente estudo). Importa, entretanto, que cada um destes empregos possa ser

claramente identificado no interior da linguagem da educação. Definir, por exemplo, a cultura como esta moldura, suporte ou forma de toda experiência individual possível que "nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos", não implica privilegiar a acepção "patrimonial" do termo e, sem dúvida, seu componente universalista, mais do que seu pólo diferencialista? Um tal ponto de vista poderia ser considerado como fazendo eco, muito indireta e modestamente, a certas reflexões particularmente esclarecedoras propostas por Hannah Arendt, quando ela destaca as implicações educativas fundamentais daquilo que ela chama "a natalidade", o fato de que os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles, que não é naturalmente o seu, e no interior do qual se tem a responsabilidade absoluta de introduzi-los e de acolhê-los como os sucessores imprevisivelmente novos, cegos no entanto enquanto não se lhes é dado ver o visível, paráfrases enquanto não se lhes é dado percorrer aquilo que é percorível.

"Com a concepção e o nascimento", escreve Hannah Arendt (em *La crise de la culture*, tradução, 1972, p.228), "os pais não deram somente a vida a seus filhos, eles, ao mesmo tempo, introduziram-nos em um mundo. Educando-os, eles assumem a responsabilidade da vida e do desenvolvimento da criança, mas também a da continuidade do mundo. Estas duas responsabilidades não coincidem de modo algum e podem mesmo entrar em conflito. Num certo sentido a responsabilidade do desenvolvimento da criança vai contra o mundo: a criança tem muito particularmente necessidade de ser protegida e cuidada para evitar que o mundo possa destruí-la. Mas este mundo também tem necessidade de uma proteção que o impeça de ser devastado e destruído pela vaga dos recém chegados que se precipita sobre ele a cada geração". É por isso que, para Arendt, esta responsabilidade de designar o mundo, de dizer: "Eis nosso mundo", que cabe aos adultos diante destes recém-chegados, os quais devem sobreviver e substituí-los em seus reinados, supõe uma atitude fundamentalmente conservadora, ou, mais exatamente, preservadora. "O fato de aprender está inevitavelmente voltado para o passado", escreve ela (p.250), e o papel do educador supõe "um imenso respeito pelo passado" (p.248). É com esta única condição que, paradoxalmente, nós deixaremos para nossos filhos "sua chance de empreender qualquer coisa de novo", que nós os prepararemos para "a tarefa de renovar o mundo comum" (p.252). Entretanto, observa (p.247), "apesar de toda a tagarelice da moda sobre um novo conservadorismo, hoje é extremamente difícil de apegar-se a este mínimo de conservação e a esta atitude conservadora sem a qual a educação é total e simplesmente impossível."

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-

se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma "tradição docente" que a cultura se transmite e se perpetua: a educação "realiza" a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

2. Especificidade e seletividade da cultura escolar

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura.

Num certo nível de generalidade conceitual, reconheceremos a pertinência de uma abordagem como a de Hannah Arendt. É verdade que num sentido muito fundamental a educação consiste em introduzir os membros das novas gerações no interior de um mundo que eles não conhecem e que eles deverão habitar durante um certo tempo, antes de remetê-lo por sua vez como herança a seus sucessores, e é verdade que se pode pensar a partir de uma tal visão a relação entre educação e cultura, definindo a cultura como esta ordem humana preciosa e precária que é para cada homem como uma matriz, uma memória e uma promessa fundadoras. Não é possível, entretanto, apegar-se a este único nível de determinação abstrata. É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das "relações de força simbólicas" e a eternos conflitos de

interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva.

No que se refere mais particularmente à educação do tipo escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência: é tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da "memória escolar", ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da "memória docente", sua capacidade de "esquecimento ativo". Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida "a salvo do esquecimento", de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo.

Mas não é apenas em relação ao passado, em relação a este "imenso pedestal de silêncio" de todos os mundos perdidos "cujo virgem, vivaz e belo presente" não é senão a ínfima península aparente, que se põe o problema da "seleção cultural escolar": é também, é até mesmo mais ainda, em relação ao estado dos conhecimentos, das idéias, dos hábitos, dos valores que se desenrolam atualmente no interior da sociedade. Reconhecemos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Se se atribui à palavra "cultura" o sentido descritivo amplo dos etnólogos e dos sociólogos, se se considera então a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela. Reconhecer-se-á por exemplo que se a fraude, o crime, a mentira, a violência, sob todas as suas formas, inscrevem-se muito evidentemente entre os elementos da cultura no sentido científico do termo (e podem constituir-se como tais no objeto

de uma aprendizagem social cujas modalidades, variáveis segundo as épocas e os contextos, interessam diretamente ao etnólogo e ao sociólogo), é absolutamente excepcional que se lhes atribua um lugar no ensino e pode-se dizer a mesma coisa de toda sorte de conhecimentos, de atividades ou de hábitos que, sem entrar na categoria do delituoso ou do desaprovado, pertencem simplesmente à esfera do cotidiano ou do trivial. O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua "versão autorizada", sua face legítima. Mas no interior mesmo do que é tido por legítimo no seio da cultura, isto é, na cultura considerada como patrimônio intelectual e espiritual merecedor de ser preservado e transmitido, acontece também de fato que a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores. Que é pois que, nos conteúdos vivos da cultura, nas significações que atualmente têm poder de interpelar nossos pensamentos e de regular nossas existências, pode ser considerado como tendo um "valor educativo" ou uma pertinência social suficientes para justificar os gastos de todos os tipos exigidos por um ensino sistemático e mantido pelo Estado? Sabe-se que não existe resposta simples, unívoca e universal para tal questão. Segundo os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos aos quais se dirige, os critérios da "seleção cultural escolar" irão variar e se contradizer: belo tema de pesquisas e de "disputas" para os sociólogos e os historiadores da educação. Resta saber, no entanto, se não é possível, sob a diversidade empiricamente observável das respostas efetivas a esta questão, apreender as constantes, estabelecer as espécies de "universais", até mesmo prescrever as orientações racionalmente fundadas, tarefa que cabe incontestavelmente aos filósofos da educação.

Mas há mais: a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um intenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de "transposição didática" (cf. M. Verret, 1975, Y. Chevallard, 1985). Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes "intermediários", que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias mas necessárias, ou *troupe-l'oeil* intelectualmente formadores, já que destinados a desaparecerem na etapa seguinte, para a qual eles terão assegurada a passagem (nisto são epistemologicamente diferentes os dispositivos de vulgarização, sem dúvida úteis em seu próprio campo, mas que, como sublinha Philippe Roqueplo [1974], fixam o olhar sobre uma imagem-espetáculo

do conhecimento). Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares. Ironiza-se frequentemente a estilística cognitiva particular imposta pelo "imperativo da didatização", o formalismo e a lentidão do espírito escolar e os efeitos de ritualização, de rotinização, de neutralização, de "desrealização" impostos muito frequentemente pela conversão, de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos, em capítulos de manuais, temas de deveres e questões de exames. É necessário reconhecer entretanto que aquilo que pode parecer como sendo artefatos ou sub-produtos derrisórios, em nome de uma concepção romântica ou "carismática" da produção cultural, constitui, ao mesmo tempo, a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda.

Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da "transposição didática" impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de "cultura escolar" *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca "didática" e "acadêmica" a toda espécie de outras atividades (que intervêm por exemplo no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura "erudita", com as diferentes formas da cultura dita "popular", com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de "repartição de tarefas". Sabe-se, por exemplo, em particular graças a Erwin Panofsky (1951), como na Idade Média, o pensamento escolástico, esta "arte de pensar" tipicamente universitária, inventada por e para a escola e obedecendo a uma codificação formal com função didática (clarificação incondicional, hierarquia lógica das articulações do discurso, conciliação dos contrários no ritual da *disputatio*) pôde inscrever-se, como "força formadora de hábitos", de modo suficientemente profundo, nos comportamentos dos contemporâneos, para que se encontre aí a manifestação, em certos caracteres estruturais específicos, da arquitetura gótica. Do mesmo modo pode-se acompanhar, com os historiadores, a emergência, na época moderna, de uma "cultura escolar" original repousando sobre saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores típicos (cf. por exemplo A. Chervel, 1977, G. Vincent, 1980, P. Perrenoud, 1984), e na qual não é possível ver o decalque puro e simples de uma "cultura dominante" preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal ou qual grupo de pressão exterior à escola, o que não a impede de se construir através de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis (cf. por exemplo A. Prost, 1982). Reconhecer esta especificidade da "cultura escolar" não equivale pois a

separar os "sistemas de pensamento" subjacentes aos "sistemas de ensino" (cf. P. Bourdieu, 1967) dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples vespúlio ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa.

3. Escola, cultura e "modernidade"

No mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura e que traduz muito bem o conceito de "modernidade": a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura "perdeu o seu norte" e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade.

A concepção da cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana, à concepção da educação como recepção das novas gerações no interior do mundo "sempre já velho", tradição ativa e transmissão de uma herança, a consciência moderna opõe sua experiência e sua exigência históricas da mudança. Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas.

Sobre o primeiro destes dois aspectos, conhecem-se as descrições dos sociólogos e dos pedagogos da modernidade. Teórico da educação permanente, Paul Lengrand pode escrever: "O que é novo é a aceleração do ritmo das transformações. As inovações que, antigamente, exigiam o trabalho de várias gerações têm lugar atualmente numa só geração. De dez em dez anos os homens são confrontados com um universo físico, intelectual e moral que representa transformações de uma tal amplitude que as antigas interpretações não são mais suficientes" (*Introduction à l'éducation permanente*, 1970, p.12). Os homens tornam-se assim, continua este autor (p.13), "estrangeiros na esfera na qual eles são chamados a viver". E do mesmo modo Joffre Dumazedier observa: "Muito mais rápido do que antes, a verdade transforma-se em preconceito, a eficácia em rotina, a beleza em molde padrão e a ética em dogmática. Isto deixa uma dúvida crescente sobre a pertinência da cultura herdada dos séculos passados e transmitida pela escola ou pela universidade" (*L'éducation permanente et le système de l'éducation en France*, 1972, p.181)². Reconheçamos, há como que uma reversão de perspectiva entre a temporalidade do homem e a do mundo. O homem da tradição é um "transeunte", cuja vida se escoia, vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside

toda sabedoria. Com a irrupção da "modernidade", é a paisagem, ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente. Em que o mundo muda, por quê, e em quais direções? Para a maior parte dos analistas, é do lado da técnica que é necessário buscar a explicação, é ela que constitui a variável chave cuja evolução comanda todas as outras. Mas fenomenologicamente, para aquele que, aqui e agora, realiza a experiência da transformação do mundo, o que conta é o próprio fato da mudança, esta aceleração, esta dinâmica de extravasamento, de esgotamento e de impaciência que parece tornar a adaptação cada dia mais improvável e a memória cultural cada dia mais saturada.

Mas pode-se dizer também que a modernidade consiste menos em sofrer esta subversão perpétua de todas as referências e de todos os modelos (como sublinha-o à saciedade, desde os anos 60, um discurso que poderia também ele estar já ameaçado pelo desgaste) do que em desejá-la e erigi-la em valor supremo. Sabe-se, por exemplo, que para um epistemólogo como Karl Popper (1959) um procedimento autenticamente científico não pode ter por objetivo senão destruir as evidências anteriores, refutar as teorias existentes e construir teorias novas que são irrevogavelmente condenadas a ser por sua vez um dia refutadas. Assim pode-se dizer que a ciência, saber eminentemente cumulativo e que progride sempre sobre a base de aquisições anteriores, é ao mesmo tempo estruturalmente "amnésica", já que inteira e incessantemente absorvida pela luta contra sua própria obsolescência. Aliás, conhece-se toda a importância da temática da renovação das formas e da transgressão criadora no discurso de fundação e de legitimação da modernidade em matéria intelectual e artística. "Se se interpreta por tradição", escreve Jean Clair (*Considérations sur l'état des beaux-arts*, 1983, p.28), "a transmissão mais completa e mais fiel possível, de uma geração a outra, de um certo conjunto constituído de modelos formais e ideológicos, de um corpus de crenças e de estilos, todo enfraquecimento na transmissão abala a tradição. Ora, o fato novo, a partir do momento em que a modernidade institui-se como critério de julgamento de gosto, é que a mudança torna-se a pedra de toque do projeto criador. Será criador aquilo que rompe com o passado." Assim, comenta Marc Froment-Meurice, o homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, entre o antes e o depois, mas o homem que carrega em si mesmo a ruptura como o objeto mesmo de sua vontade. Neste sentido a modernidade é uma escolha, uma decisão, uma construção, uma exigência de "auto-liberação", ou antes a exigência de poder decidir de maneira soberana e constantemente revogável suas referências, pois, aqui, "o princípio da avaliação, a instância do crivo, o poder crítico, então, não é nunca recebido como o era a autoridade "tradicional", ele se elabora no próprio interior da modernidade e como esta modernidade" ("Modernité, Absolument", *Le temps de la réflexion*, 1985, p.145). Observemos entretanto que, desde que ela se cristaliza por sua vez numa "cultura", a exigência modernista desenvolve um paradoxo que expressa muito bem a noção proposta por H. Rosenberg (1959) de "tradição do novo". "Com o tempo", escreve Jean Clair

(op.cit., p.28), "a negação da tradição, tornada pesquisa do novo, do singular e da surpresa, termina por instituir-se por sua vez em tradição: há uma continuidade do projeto iconoclasta que, na repetição de suas manifestações, institui-se, no final das contas, como tradição da ruptura." Daí o caráter insidiosamente auto-destruidor do modernismo, e os sintomas de asfixia, até mesmo de esgotamento, destacado atualmente por alguns analistas, como Octavio Paz (1976), Daniel Bell (1976), Jacques Ellul (1981) ou Gilles Lipovetsky (1983).

Existe assim uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural. Hannah Arendt formula esta contradição em termos particularmente fortes quando ela observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. E no entanto a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança. Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente "instrumentalista", que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas "flexíveis" e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda submissão a uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a consequências destrutivas ou devastadoras. Temos de reconhecer-lo: a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória.

II. A reflexão sobre o currículo e a cultura na Grã-Bretanha

Se o presente trabalho inscreve-se explicitamente no contexto geral de uma problemática de reflexão sobre a escola e a cultura como a que foi anteriormente esboçada, um objeto mais preciso, entretanto, é-lhe designado, que é o de explorar e de apresentar de maneira sintética e crítica uma parte da literatura recente publicada na Grã-Bretanha sobre esta questão. Trata-se aqui, mais precisamente, de interrogar-se sobre a contribuição própria que aqueles a quem se chama neste país de teóricos e de sociólogos do "currículo" trouxeram desde o começo dos anos 60 ao desenvolvimento da reflexão sobre as dimensões e as implicações

culturais da escolarização na sociedade atual. A escolha de tal campo de investigação exige algumas justificativas e comentários.

1) É principalmente a originalidade, a qualidade, a riqueza desta literatura britânica sobre o currículo e seu caráter quase completamente desconhecido (falta de traduções disponíveis) nos países de língua francesa que parecem evidentemente poder justificar uma pesquisa como a que é aqui apresentada. Por razões que se podem supor ligadas em parte à existência histórica de profundas divisões culturais entre as classes sociais (aspecto sublinhado em particular por J. Karabel e A.H. Halsey, 1977, p.47), confirma-se que a questão da definição da cultura, de suas condições de desenvolvimento e de sua significação enquanto realidade objetivável ou enquanto ideal de perfeição do espírito constitui, ao menos desde o início do século XIX, um objeto de discussão e um debate filosófico e político muito importante entre numerosos intelectuais britânicos (cf. R. Williams, 1958, L. Johnson, 1979), e que, em particular, o debate sobre a educação dá lugar, frequentemente, neste país, a uma interrogação sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais suscetíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a diferenciação possível destes conteúdos (ao mesmo tempo que das formas de organização escolar) em função das diferentes categorias de públicos aos quais o ensino se dirige. Isto parece particularmente evidente no período recente, aquele posterior a 1960, marcado por importantes mudanças sociais e profundas mutações culturais, bem como por grandes transformações no interior do mundo escolar (com o prolongamento da escolaridade obrigatória, aumento do número de pessoas escolarizadas, desenvolvimento das "comprehensive schools", estabelecimentos secundários tendo por vocação acolher sem seleção nem discriminação todos os alunos após a saída do primário, a renovação dos conteúdos e dos métodos de ensino, a renovação do corpo docente). Parece que ao longo deste período a pesquisa empírica e a reflexão teórica sobre a educação tinham conhecido um impulso absolutamente excepcional, do qual testemunham em particular a produção de grandes relatórios de excelente qualidade sobre a educação, financiados oficialmente, e sobretudo a abundância de obras de alto padrão publicadas no contexto de coleções especializadas e a fundação de novos periódicos científicos importantes tais como o *Journal of Curriculum Studies*, o *British Journal of Sociology of Education*, o *Journal of Philosophy of Education*, o *Oxford Review of Education*. Em todos os casos, é a pluralidade de orientações temáticas, metodológicas e teóricas que impressiona o leitor estrangeiro, bem como o caráter abertamente contraditório de um debate científico onde a recusa de toda complacência e a ausência evidente de consenso ideológico podem se acompanhar de uma sólida tradição de tolerância. A existência deste verdadeiro "mercado científico internacional" constituído pelo conjunto dos países de língua inglesa explica em parte a abundância, a vitalidade, a diversidade desta literatura, o fato de que existe um número tão grande de centros de pesquisa em educação, de publicações e de editoras especializadas e também o fato de que a variedade dos conteúdos e das

orientações acompanha-se de uma grande homogeneidade na qualidade e mesmo na apresentação a qual parece obedecer (tanto nas revistas quanto nos livros) a critérios de avaliação constantes e rigorosos (expressões de uma "ciência internacional" que se quer também uma "ciência normal", ao menos no que se refere aos seus modos formais de exposição e de legitimação). Mas esta vitalidade explica-se sem dúvida também por razões históricas, pela existência de uma tradição de pensamento científico antigo e potente.

As publicações que, na Grã-Bretanha, ao longo deste quarto de século (aproximadamente, o período de 1960-1985), podem ser consideradas como tendo trazido uma contribuição significativa ao debate sobre a escola e a cultura ultrapassam muito evidentemente o campo do que se pode chamar de teoria ou sociologia do currículo. Na verdade uma distinção pode ser estabelecida entre aquelas que se ligam mais ao estudo dos fatores e determinantes extra-escolares da educação escolar (a família, os meios de comunicação, a estrutura econômica e social) e aquelas centradas mais na própria escola, nos processos de ensino, nos conteúdos dos programas, nos modos de estruturação, de legitimação, de transmissão da "cultura escolar". É esta segunda orientação (ilustrada principalmente no interior do que se designa nos países anglo-saxões com o nome de "curriculum studies" ou "curriculum theory") que será focalizada aqui, porque ela parece sem dúvida a mais original, a que tem menos equivalente no campo francófono e a que é portadora das promessas mais interessantes de renovação das perspectivas de reflexão e de pesquisa.

2) Que se deve entender precisamente por "currículo", "sociologia do currículo", "teoria do currículo"? Sabe-se que este termo, "currículo", não é muito aceito no vocabulário francês da educação e que se prefere geralmente o de "plano de estudos", ou de "programa de estudos". Esta equivalência é, entretanto, muito aproximativa: ela não dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês. Na verdade a palavra inglesa "curriculum" designa menos uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (tais como os programas escolares, para os quais o inglês dispõe do termo mais técnico de "syllabuses") do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos.

Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem ("learning experiences") às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos. O *Oxford English Dictionary* define neste sentido o currículo como "a regular course of study, as at a school or university". Esta idéia de organização deliberada no contexto de uma instituição de tipo escolar

aparece fortemente nas definições dos anos 60. Assim John Kerr (1968) define o currículo como "toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo ou de maneira individual, no interior ou no exterior da escola". No contexto das teorias do "curriculum development" (isto é, dos processos metódicos de elaboração e de execução dos programas e cursos de ensino), esta idéia de organização deliberada inscreve-se numa abordagem "tecnológica" da educação, a qual privilegia a pesquisa de objetivos operacionais e avaliáveis e a execução de meios racionais com vistas a atendê-los, como se vê entre numerosos autores americanos dos anos 60. No mesmo espírito, o filósofo Paul Hirst (1968) define o currículo como "um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos".

Outros autores contudo insistirão menos no aspecto prescritivo e intencional do currículo do que nos resultados efetivos de sua execução, isto é, no que acontece realmente aos alunos, no plano cognitivo, mas também no plano afetivo e social, devido ao ensino que eles recebem e a sua experiência de escolarização. Como o sublinha Lawrence Stenhouse (1975, p.2), há certamente uma diferença importante de ênfase entre esta definição e as precedentes: não seria o mesmo definir o currículo como um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrita por uma instituição de educação formal e defini-lo como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida. É assim que alguns autores (cf. R. Dale, 1977) utilizarão a noção de "currículo oculto" ou "programa latente" ("hidden curriculum") para fazer sobressair bem a diferença entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos. O "currículo oculto" designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma "programação ideológica" tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como o sugerem por exemplo as abordagens "críticas radicais" como as de Illich ou dos teóricos da "reprodução"), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de "sobrevivência" ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial. Se é verdade, como destaca A. Kelly (1982, p.9), que os teóricos e práticos do currículo não podem ignorar este aspecto profundo da realidade escolar, pode-se entretanto questionar, com Robin Barrow (1984, p.10), se uma tal extensão da palavra "currículo" não acaba por fazer com que perca toda especificidade semântica. Reconhecer que o ensino tem sempre também efeitos intencionais (e por vezes "perversos") é uma coisa, querer dar às palavras um sentido preciso e operatório é outra coisa. Para Barrow, o conceito de currículo deve excluir a noção de "currículo oculto", se quisermos ser

claros e coerentes. É por isso que este autor declara preferir a definição bastante restritiva de Paul Hirst, antes citada.

Como destaca Denis Lawton (1981, p.111), existe entretanto uma outra perspectiva possível na teoria do currículo, além desta abordagem em termos de objetivos inspirada por uma preocupação "operacional": trata-se da abordagem em termos de cultura, da abordagem a partir dos contextos culturais no interior dos quais emergem e se institucionalizam os currículos. Ocorre que toda aprendizagem passa pela aquisição, pela assimilação de certos conteúdos. "O currículo está no centro do empreendimento educativo", escrevem P.H. Tylor e C. Richards (1979, p.11), "é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores." Para estes dois autores, é pelo currículo e enquanto currículo que o ensino se realiza como transmissão de alguma coisa, ao mesmo tempo que como programa de formação que se dirige a alguém. É por isso que eles sugerem uma possível equivalência entre o conceito de currículo e a noção de conteúdos de ensino. E de fato pode-se considerar que a originalidade das teorias do currículo no interior das ciências da educação reside nesta abordagem "via conteúdos". Uma teoria do currículo é uma teoria da educação considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural (mais do que, por exemplo, como instrumento de desenvolvimento econômico, dispositivo de alocação de status sociais, aparelho de socialização, embora estes aspectos não sejam de modo algum excluídos uns dos outros). O que quer dizer que uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da "caixa preta" das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída. "O que se passa no interior" pode ser tomado como um conjunto de processos interacionais entre os indivíduos que ocupam diversas posições institucionais e sociais, e pode advir daí uma descrição em termos de sociologia das interações ou de sociologia das organizações. Uma teoria do currículo supõe, contudo, adotar um ponto de vista mais de acordo com aquilo que constitui a especificidade das instituições de ensino, a saber, o fato de serem por destinação lugares de transmissão e de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de hábitos. Isto quer dizer que os processos organizacionais ou interacionais no interior da instituição escolar não importam para a teoria do currículo senão em referência a este jogo educacional e cultural constituído pela estruturação e pela circulação do saber, pela constituição e pela transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos. É por isso que a reflexão sobre o currículo desemboca frequentemente, entre os atuais teóricos britânicos, numa reelaboração da problemática cultural da educação.

Em *Primitive Culture*, Tylor (1871), pioneiro da antropologia científica anglo-saxã, definia a cultura como "este todo complexo que inclui os saberes, as crenças, as artes, a moral, as leis, os costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade". Mais recentemente, Parsons (1952) insistia no

fato de que aquilo que é próprio da cultura é dar lugar à transmissão social ("culture is transmitted"), supor um trabalho de aprendizagem ("it is learned"), poder ou dever ser compartilhada ("shared"). Como destaca L. Stenhouse (1975, capítulo 2), estão igualmente as características que tornam o conceito de cultura diretamente pertinente para uma teoria do currículo. O currículo, escreve por seu lado P.W. Musgrave (1972), constitui na verdade "um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade", no mínimo pelo papel que ele desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação. Entre os principais processos e procedimentos graças aos quais o currículo contribui para esta gestão social dos saberes, vários autores atribuem uma importância capital aos fenômenos de seleção. "Como se efetua a seleção constitutiva de um currículo, como um conjunto de conhecimentos pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis?" pergunta John Eggleston (1977, p.22). Do mesmo modo, seguindo Raymond Williams (1961), Denis Lawton define o currículo escolar como o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade. "Alguns aspectos de nosso modo de vida", escreve ele (1975, p.6), "alguns tipos de conhecimentos, algumas atitudes e valores são considerados, com efeito, como se revestindo de importância suficiente para que sua transmissão à geração seguinte seja deixada ao acaso em nossa sociedade, sendo, por isto, confiada a profissionais especialmente formados (os professores) no contexto de instituições complexas e onerosas (as escolas). Nem tudo o que constitui uma cultura é considerado como tendo tal importância, e de todo modo dispõe-se de um tempo limitado; em consequência, uma seleção é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleções no interior da cultura. Os professores podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura". "Proponho", escreve ainda Lawton, "utilizar o termo currículo para designar tais seleções feitas pelas escolas no interior da cultura. E o modo no qual as prioridades são decididas e postas em prática será descrito sob o nome de processo de organização do currículo" ("curriculum planning").

3) À luz das considerações anteriores, parece que todo estudo sobre a contribuição dos teóricos do currículo ao desenvolvimento da reflexão e do debate sobre a escola e a cultura deve conceder um lugar importante às contribuições de caráter propriamente sociológico. De fato, os capítulos 3, 4 e 5 do presente livro (isto é, sua segunda parte) serão dedicados principalmente às contribuições originais do que se chamou na Grã-Bretanha nos anos 70 de "nova sociologia da educação", porque é tipicamente uma sociologia do currículo, uma sociologia centrada na questão dos determinantes e dos fatores (culturais, sociais, políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares. Na Grã-Bretanha, o debate sobre o currículo e a cultura ultrapassa, contudo, amplamente, o círculo dos sociólogos. Ele atinge também, e sem dúvida desde há muito tempo,

aqueles que se poderia chamar de teóricos "normativos" da educação, aqueles que se interessam pelas doutrinas pedagógicas ou pelos problemas de política educativa na perspectiva de uma filosofia geral do conhecimento, da cultura ou da vida política e social. É por isso que os capítulos 1 e 2 do presente estudo (sua primeira parte, caso se coloque de lado o capítulo de introdução) apresentarão três contribuições muito contrastantes em suas respectivas ênfases doutrinárias, mas que, todas as três, constituem igualmente ilustrações características da ligação que pode existir, num nível profundo, entre teorias da educação e teorias da cultura. Tratar-se-á, com efeito, do pensador socialista Raymond Williams ("intelectual literário" vindo para a sociologia da cultura e teórico original da democracia cultural e do "currículo comum"), do teórico da educação neo-conservador G.H. Bantock ("intelectual literário" também ele, vindo para posições radicalmente "diferencialistas" e anti-igualitárias em matéria de educação, a partir de uma reflexão sobre a cultura) e enfim do filósofo racionalista (inspirado pela tradição "analítica") Paul H. Hirst (que busca na epistemologia as bases de um currículo de estudos "liberais" universalmente aceitável). Se estes autores podem parecer efetivamente inconciliáveis, poder-se-á ver também que cada um deles propõe uma teoria "forte", bem argumentada, que desemboca em interrogações culturais fundamentais. Enfim, nos dois capítulos da última parte, retomar-se-ão alguns temas e problemas que foram abordados de maneira mais difusa nos desenvolvimentos precedentes. Tratar-se-á essencialmente do debate sobre as desigualdades educativas, os desafios do pluralismo cultural e da questão do "currículo comum" e do debate teórico, epistemológico e pedagógico em torno da questão do relativismo e do racionalismo. Concluindo, interrogar-se-á, à luz das contribuições antes citadas, sobre o lugar que pode ser dado hoje ao conceito de cultura no interior da teoria da educação. Longe de qualquer triunfalismo cientificista ou "sociologista", sublinhar-se-á a irredutibilidade do "conflito de interpretações" entre o pensamento propriamente pedagógico, fundamentalmente prescritivo e inseparável de uma imagem normativa do homem, e o pensamento sociológico, cuja tomada de posição em favor da objetividade pode ter implicações "deslegitimadoras". Assim seremos levados a considerar a razão sociológica e a razão pedagógica como duas ordens de discurso, um e outro legítimos e sem dúvida necessários, mas fundamentalmente irredutíveis um ao outro, e condenados sem cessar a coexistir conflituosamente no campo plural das ciências da educação.

Notas

1. Sobre este tema, cf. também duas contribuições anteriores, das quais várias formulações do presente parágrafo são extraídas (J.C. Forquin, 1984 a, 1985).
2. Sobre a educação permanente como ideologia da modernidade, cf. um trabalho anterior dedicado a analisar publicações da UNESCO (J.C. Forquin, 1978).

Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock

O debate sobre os fatores culturais da escolarização, que se desenvolveu na Grã-Bretanha a partir dos anos 60, inscreve-se num espaço no qual Raymond Williams e Geoffrey H. Bantock constituem duas referências essenciais e diametralmente opostas. Estes dois autores ligam-se, um e outro, a uma tradição de pensamento muito típica dos "intelectuais literários" britânicos desde o começo do século dezenove, que se pode caracterizar como uma tradição de reflexão sobre a cultura e de "crítica cultural" da civilização burguesa e industrial. Como o lembra Lesley Johnson numa obra consagrada a esta corrente dos "cultural critics" (1979), o conceito de cultura, antes de tornar-se no século XX um importante instrumento de análise para as ciências sociais positivas, serviu primeiramente, com efeito, como instrumento ou argumento polêmico entre os escritores que estavam fundamentalmente em desacordo com as novas tendências do desenvolvimento da sociedade. Mas ele esteve também no centro das alternativas mais ou menos utópicas nas quais desembocaram freqüentemente as críticas trazidas por estes autores, em estreita ligação com a afirmação de novas exigências em matéria de educação. Sabe-se, na verdade, no mínimo através da análise muito sugestiva que propõe o próprio Williams em seu livro *Culture and Society* (1958), que a significação social e política desta corrente de "crítica cultural" esteve longe de ser unívoca: a desconfiança dos "intelectuais literários" em relação ao mundo industrial e à "civilização mecânica" era portadora de potencialidades contraditórias. Em Williams, como em alguns escritores ligados ao socialismo, desde o século XIX, a reflexão sobre a cultura inscreve-se no contexto de uma adesão militante aos ideais modernos da democracia. Em outros autores, dos quais Bantock é sob alguns aspectos herdeiro, ela conduz antes a um tipo de elitismo ansioso e por vezes nostálgico. Uma breve evocação da contribuição de alguns dentre eles para esta reflexão (essencialmente Arnold, Leavis e Eliot) far-nos-á

compreender melhor alguns aspectos do contexto intelectual no qual se desenrola hoje na Grã-Bretanha o debate sobre o currículo e a cultura.

1. Os "intelectuais literários" e a questão da cultura

É com Coleridge que aparece pela primeira vez no vocabulário inglês, segundo Williams (op.cit., p.74), o termo "cultivation" tomado no sentido de disposição, mania de ser geral ou hábito do espírito. Para Coleridge, a cultura reside no "desenvolvimento harmonioso destas qualidades e faculdades que nos caracterizam enquanto homens" (1830, citado por Williams, p.121). E esta noção de cultura como disposição cultivada é oposta por Coleridge à de civilização, pois que a civilização acha-se completamente ao lado da exterioridade, ao lado das coisas, enquanto que a cultura como exigência humana de perfeição tem sua origem na intimidade da consciência. Entretanto, para Coleridge, como para Burke já antes dele, os esforços pessoais do homem com vistas a seu aperfeiçoamento espiritual podem e devem apoiar-se sobre as instituições, que são como as condições sociais, os suportes sociológicos da cultura. Para Coleridge, a responsabilidade social da preservação e do desenvolvimento da cultura como disposição espiritual cabe a uma classe social particular, distinta da aristocracia fundiária (base da permanência da nação) bem como da burguesia industrial e comercial (origem de seu progresso material) e que se pode denominar de classe dos clérigos ("Clerisy"), espécie de igreja nacional constituída de todos os homens instruídos nas ciências e nas "artes liberais", devotada à conservação da memória coletiva e à difusão do saber no seio da comunidade.

Algumas décadas mais tarde, reencontra-se em Matthew Arnold (escritor, crítico e também pedagogo e inspetor escolar) esta oposição entre o caráter "exterior", mecânico, da nova civilização criada na Inglaterra pela industrialização (que denunciada, por seu lado, entre tantos outros, por Thomas Carlyle) e o caráter interno, ou interior, da exigência cultural. Em seu importante ensaio *Culture and Anarchy* (1869), ele define, com efeito, a cultura como "a busca da perfeição pessoal total através do conhecimento, sobre todos os assuntos que mais nos concernem, de tudo o que foi pensado e dito de melhor no mundo" (1923, p.VIII). Uma tal definição, que se une evidentemente à proposta na mesma época (1852) por J.H. Newman ("o exercício do espírito com vistas à sua própria perfeição"), faz sobressair, contudo, os fundamentos "objetivos" desta busca subjetiva de perfeição: o espírito cultivado é aquele no qual se reflete, se condensa e se purifica a memória do mundo. Entretanto, nenhuma classe social tem, segundo Arnold, vocação natural para encarnar e defender, no seio da sociedade democrática moderna, cujo advento considera inevitável (sempre denunciando as tentações do igualitarismo e os fermentos da anarquia), esta exigência de perfeição interna. A aristocracia tradicional está imóvel, inacessível a toda idéia nova. As classes médias

industriais estão totalmente ligadas a esta civilização "exterior", que é a do maquinismo e da eficácia econômica. As massas populares estão ligadas a esta mesma civilização, descejas de integrarem-se o mais possível às classes médias, ou então condenadas à cegueira e à violência. Isto significa que a salvação cultural não poderá vir senão de um poder capaz de transcender as divisões sociais, de impor-se como "fonte de luz e de autoridade" e como força educadora. Este poder cabe unicamente ao Estado moderno. Daí a reaproximação, sugerida por Lionel Trilling (1963), com o conceito platônico de República.

Existe uma afinidade evidente entre as concepções de Arnold e aquelas desenvolvidas mais recentemente pelo crítico literário Frank Raymond Leavis. O título do ensaio *Mass Civilization and Minority Culture* publicado por Leavis em 1930 é revelador. Para Leavis, como para Coleridge um século antes, existe uma oposição entre civilização e cultura, e as realizações, as manias de ser que a palavra "cultura" recobre constituem qualquer coisa de qualitativamente superior a tudo aquilo que trazem os "progressos da civilização", mas só uma minoria pode ser capaz de manter estes valores superiores, ao preço, mais freqüentemente, de uma luta contra o meio hostil da "civilização de massa". Para Leavis, esta minoria de homens de cultura é essencialmente uma elite literária: são eles que são capazes de manter vivas a tradição literária e as potencialidades mais sutis da linguagem. Há, pois, assim, em muitos dos "intelectuais literários", de Coleridge a Leavis, uma ênfase "aristocrática" na definição de cultura: enquanto conjunto de qualidades e disposições subjetivas voltadas para uma certa perfeição individual, a cultura não é o bem de todos, a partilha de todos. No entanto a qualidade geral da existência coletiva depende da presença no corpo social deste fermento raro e frágil. Nascida do maquinismo e do industrialismo, a civilização de massa está perpetuamente ameaçada, ao mesmo tempo, de uniformização e de desagregação, e o nivelamento cultural, a corrupção do gosto, o predomínio universal da trivialidade caracterizam já, aos olhos de Leavis como aos de Arnold, um grande país como a América. Para estes autores, a persistência de uma elite insubmissa à lei da massa e impermeável à contaminação utilitarista constitui, numa sociedade moderna, um penhor de continuidade espiritual e de manutenção desta unidade "orgânica", sem a qual não há comunidade possível.

Com as *Notes towards the Definition of Culture*, de T.S. Eliot (1947), a postulação aristocrática perceptível em toda a problemática da cultura herdada do romantismo encontra-se acentuada e levada a um nível quase doutrinal. Para Eliot, a alta cultura é e deve permanecer essencialmente minoritária, pois todo esforço para difundi-la em grande escala e para fazer o conjunto do corpo social beneficiar-se dela não pode senão destruí-la. Mais ainda, enquanto autores como Arnold ou Leavis atribuem a responsabilidade da preservação e do desenvolvimento da alta cultura a uma elite aberta, independente das classes sociais tradicionais e que se renovaria de qualquer modo pela cooptação "meritocrática", Eliot sustenta que não poderia haver continuidade cultural sem um mínimo de estabilidade social

e que a alta cultura não pode sobreviver a não ser que, paralelamente à cristalização incessante das elites (grupos sociais instáveis e desprovidos de consistência cultural profunda), um certo número de linhagens familiares, tradicionalmente portadoras desta cultura, seja capaz de preservar sua posição social dominante (com o que isto comporta, como tempo de lazer e hábitos de lazer) de geração em geração. Compreende-se, a partir daí, que Eliot manifeste a maior desconfiança em relação às ideologias modernas da escolarização. Para ele, o essencial da cultura, isto é, a maneira de viver, não se aprende na escola, mas no seio da família e não se deve considerar a escolarização das massas como uma panacéia social. Atribuir um lugar exagerado à educação escolar em relação à educação familiar só pode conduzir, segundo ele, a uma corrupção da cultura, do mesmo modo que a "super-escolarização" de um indivíduo (em relação aos hábitos e aos gostos característicos de seu meio) só pode ser, para ele, uma causa de infelicidade. Também Eliot ataca vigorosamente o que chama de "dogma da igualdade de oportunidades", expressão, segundo ele, das paixões invejosas que a desintegração das classes espalhou em todo o corpo social e do abandono pela família de suas responsabilidades educativas em proveito do Estado. Este dogma, que leva a submeter toda a sociedade a elites de "esforçados" e de espíritos ágeis, desprovidas de raízes sociais e de memória cultural, só pode, além disso, provocar a degradação e a decadência do ensino universitário, sob pretexto de evitar o desperdício de talentos ou o sufocamento do gênio. "Pois não há nenhuma dúvida", conclui Eliot (1947, p. 108), "que na nossa precipitação em querer que todos estudem, reduzimos nossos níveis de exigência e abandonamos cada vez mais o estudo destas matérias que servem para transmitir os elementos fundamentais de nossa cultura — ou ao menos desta parte da cultura que é transmissível escolarmente; destruindo assim nossos antigos edifícios para preparar o terreno sobre o qual os nômades bárbaros do futuro virão acampar com suas caravanas mecanizadas." Reconhecemos neste tom pessimista, nesta tirada apocalíptica, nesta ansiedade diante da democratização da sociedade e da cultura, uma das expressões mais típicas e mais radicais da visão conservadora, mais próxima na verdade do pensamento positivamente "contra-revolucionário" de um Burke pré-1800 do que da utopia nostálgica e comunitária dos adversários românticos da industrialização (utopia da qual podem se alimentar aliás, como bem o destaca Williams (1958), em nome dos valores "orgânicos" caros a Carlyle, Ruskin e Leavis, enfim tanto certos críticos "de esquerda" como certos críticos "de direita" do liberalismo moderno).

II. Um ponto de vista "de esquerda" sobre o currículo e a cultura: Raymond Williams

Considerado por vezes, ao mesmo tempo que Richard Hoggart, como o "pai fundador" deste conjunto de pesquisas pluridisciplinares que se constituiu a partir

de 1960 na Grã-Bretanha sob o nome de "cultural studies" (cf. M. Green, 1974; S. Hall, 1980 a, b), Raymond Williams trouxe também uma contribuição decisiva ao desenvolvimento da reflexão sobre os fatores culturais e sociais da educação. É principalmente em *Culture and Society* (1958) e em *The Long Revolution* (1961) que se encontra esta contribuição; dois trabalhos que se inscrevem contudo no desdobramento de uma obra vasta e diversificada, na qual se entrecruzam a literatura, a sociologia, a história e a política e que testemunha, através das pontuações de um itinerário original, uma espécie de tensão permanente entre dois pólos e duas redes de afiliação: de um lado, o mundo operário (e também o País de Gales) do qual Williams é proveniente e onde se enraíza o vigor e a coloração por vezes qualificada de "populista" de sua convicção socialista (cf. T. Eagleton, 1976, e o capítulo de introdução de *Marxism and Literature*, do próprio Williams, 1977); de outro lado, o mundo universitário e o universo da grande literatura inglesa, a "grande tradição", na qual Williams se formou através de seus estudos em Cambridge e sob a influência de F.R. Leavis. Conhecem-se as belas descrições de Richard Hoggart (1957) sobre a dupla identidade cultural, a ambivalência do "bolsista", este estudante de origem popular dividido entre dois mundos. É provável que sem esta ambivalência a obra de pensadores originais e profundos como Williams e Hoggart jamais teria chegado à luz.

1. A cultura como "tradição seletiva"

Culture and Society tem por objeto dar conta através do estudo de um certo número de grandes textos significativos (ensaios teóricos ou críticos ou obras literárias surgidas na Grã-Bretanha entre 1780 e 1950) da evolução geral do pensamento e da sensibilidade que subjaz à história da noção de cultura. Para Williams, a emergência, no século XIX, da acepção "absoluta" (ou "arnoldiana") da palavra "cultura", como disposição geral do espírito visando um ideal de perfeição, deve ser interpretada como uma reação, uma resposta, à mutação histórica constituída pelo advento da civilização maquinista, pela ruptura das solidariedades e particularidades comunitárias e pela irrupção das massas na cena social. "Aroma espiritual" de um mundo sem coração, "espírito de um tempo sem espírito" (para retomar a caracterização marxiana da religião), a cultura é, ao mesmo tempo, indissoluvelmente, refúgio da subjetividade infeliz, tribunal do mundo profano e promessa de redenção coletiva. Daí a ambígua carreira de uma palavra e de uma idéia herdadas que souberam inspirar tão bem, há dois séculos, as formas mais egoisticamente conservadoras da auto-defesa espiritual, e as adesões mais militantes e mais arriscadas às antecipações unanimistas.

Em *The Long Revolution*, ensaio original de história sociológica da democratização da cultura e da sociedade na Inglaterra moderna, Williams propõe (em particular no capítulo 2, "The analysis of culture") uma nova elaboração do

conceito de cultura, mais complexa que a de *Culture and Society* e mais diretamente pertinente para uma problemática da educação.

Depois de ter distinguido entre a aceção ideal ("arnoldiana") da cultura, a aceção "documentária" (como conjunto do património intelectual e artístico legado pelas gerações anteriores e podendo constituir objeto de um inventário e de uma investigação) e a aceção "positiva" dos antropólogos e dos sociólogos, Williams interroga-se sobre os mecanismos da memória coletiva que permitem conservar vivos certos aspectos da herança do passado. Pode-se pensar, com efeito, que a "cultura documentária" nunca permite obter mais que uma reconstituição abstrata da realidade vivida de uma época, e que a "estrutura de sensibilidade", este sabor específico de um lugar e de um tempo, esta tonalidade sutil e difusa que torna verdadeiramente "contemporâneos" os membros de uma mesma geração e de uma mesma comunidade, é precisamente o que mais precariamente se transmite e o que é mais difícil para o historiador compreender e restituir. No entanto, deve-se reconhecer que alguns aspectos da cultura do passado sobrevivem de certo modo no presente como elementos ainda ativos e diretamente carregados de sentido. Os processos de funcionamento desta "tradição seletiva", ao longo dos quais se constrói a memória cultural de um grupo, de um país, de uma civilização, são extremamente complexos, mas interessam diretamente ao teórico ou ao sociólogo da educação. De um certo modo, explica Williams, a "decantação" começa imediatamente, desde que a experiência humana dá lugar a uma expressão que escapa a seu autor e se objetiva num mundo "público". Mas na medida em que os anos passam, ela se faz sem dúvida mais severa, contudo com reestruturações, reinterpretações, até mesmo possíveis reabilitações. Quando os testemunhos vivos de uma época desapareceram um após o outro, a herança desta época divide-se de certo modo em três partes sob o efeito do processo da "tradição seletiva": uma parte encontra-se integrada à cultura humana universal, a esta "linha geral de desenvolvimento humano" da qual Williams afirma a existência (no mesmo capítulo de *The Long Revolution*), contra todas as leituras estreitamente "historicistas" e redutoras da cultura; uma outra parte é conservada em estado de arquivos, como um material interessante no plano documentário; enfim, uma boa parte é rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo.

Este trabalho de seleção, pelo qual a memória coletiva constrói (ou reconstrói) sua herança, não obedece no entanto tão-somente as motivações que se poderiam dizer "intrínsecas"? Williams enfatiza, ao contrário, a que ponto ele sofre e traduz a pressão de todos os tipos de interesses sociais. Efetivamente, uma sociedade constrói seu passado em função dos conflitos atuais que a atravessam. São as relações de força, os equilíbrios de interesses ou os movimentos de opinião que prevalecem a um dado momento que governam este "processo contínuo de seleção e re-seleção dos ancestrais" evocado por Williams (1961, p.52). Mas a tradição cultural não é somente seleção, é também interpretação. Muito freqüentemente vivemos na ilusão de uma recepção direta e ingênua dos legados do passado sem

ver tudo o que esta herança deve à nossa situação presente. Neste contexto extremamente instável, deve existir, no entanto, sugere Williams, instituições cujo papel seja o de preservar uma memória do passado mais estável e mais objetiva do que aquela governada unicamente pelos interesses ou pelas orientações momentâneas do presente e graças às quais devem poder ser "redescobertos" os elementos esquecidos ou incompreendidos da herança: são as instituições acadêmicas e eruditas. A estes conservatórios da memória coletiva a sociedade deveria conceder toda a autonomia e todos os recursos necessários, ao invés de depreciá-los ou de sujeitá-los, em nome de uma concepção estreita da pertinência ou da eficácia.

2. Democracia, comunicações de massa e cultura comum

A questão da comunicação social e cultural ocupa um lugar central na problemática democrática de Raymond Williams, que consagrou várias obras aos meios de comunicação (1962, 1974). De modo tipicamente antimaculhaniano, ele considera que as técnicas de comunicação de massa são neutras e valem apenas pelo uso que se faz delas em tal ou qual contexto político. O verdadeiro problema que os modernos meios de comunicação colocam é, segundo ele, o do direito, da responsabilidade, do poder de controle sobre as mensagens e as redes: é um problema de ordem política muito mais do que de ordem técnica. É verdade que os meios de comunicação modernos podem ser e são freqüentemente utilizados numa perspectiva de manipulação e de dominação contrária à exigência democrática, o que engendra a inércia, a apatia, a desconfiança, a alienação do público. Mas Williams considera que uma nova prática da comunicação social é possível, a qual consiste em multiplicar as possibilidades de expressão no seio da comunidade, fazendo com que todas as fontes de expressão possíveis tenham acesso às redes comuns constituídas pelos meios de comunicação modernos. É ainda necessário no entanto, para que uma comunicação funcione na reciprocidade, que exista entre os parceiros uma co-participação, um mínimo de experiência comum. Para que os modernos meios de comunicação permitam ou facilitem a cristalização de uma verdadeira comunidade, é necessário que se constituam ou se conservem os elementos de uma "cultura comum".

O pleito em favor de uma "cultura comum" no contexto democrático repousa em Williams sobre a recusa de duas concepções simétricas e opostas, uma e outra abusivamente simplificadoras: a noção depreciativa de "cultura de massa", por um lado; a noção polêmica de "cultura de classe", ou mais exatamente "cultura burguesa" e de "cultura operária", por outro lado. Para Williams, efetivamente, a noção de "cultura de massa" é suspeita de conotações elitistas e conservadoras. Ela corresponde a uma visão prematura e estereotipada das realidades culturais. Acompanha-se freqüentemente da idéia de que o público mais numeroso é incapaz de apreciar outra coisa que não sejam as produções medíocres fabricadas especial-

mente para ele, com fins geralmente comerciais ou políticos. Efetivamente, enfatiza Williams em *Culture and Society*, os historiadores da cultura popular muito freqüentemente subestimam o papel de difusão científica e cultural desempenhado junto a um público constantemente maior pelas bibliotecas públicas, pelos museus, pelos espetáculos, por alguns periódicos. Entre alguns intelectuais, é necessário levar em conta também, sugere Williams, um certo etnocentrismo espontâneo que acaba por denegrir toda expressão e toda realização humanas não submetidas aos canais da expressão escrita e da "tradição letrada". Entretanto, é necessário não interpretar esta observação no sentido de uma adesão a qualquer concepção "dualista" de cultura, que defenda uma separação entre cultura escrita e cultura oral, cultura teórica e cultura prática, cultura erudita e cultura vulgar. Para Williams, as mudanças técnicas que tornaram nossa cultura mais dependente da escrita são irreversíveis e tornam necessário o acesso da maioria aos recursos e às formas de expressão característicos da tradição escrita.

Assim como não aceita a oposição entre "cultura de massa" e "alta cultura", Williams tampouco aceita aquela entre "cultura burguesa" e "cultura operária". Que é necessário entender, com efeito, por "cultura operária" na sociedade atual? Nem os resíduos da cultura popular tradicional deslocada pela revolução industrial, nem as escassas contribuições do que se tem hoje em dia às vezes como literatura ou arte "proletárias", nem, certamente, os produtos veiculados pelos novos meios de comunicação de massa podem ser considerados, segundo Williams, como constituindo uma "cultura operária" no sentido pleno do termo. Na realidade, sublinha ele em *Culture and Society*, cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social. Não somente uma boa parte de nossa herança cultural atual remonta a uma época bem anterior à aparição da burguesia como classe social, mas, em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição "dominante", ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais, mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual. Na verdade, afirma Williams, é a língua, muito mais do que a classe social, que delimita a área de extensão de uma cultura: os que falam a mesma língua partilham *de facto* a herança de uma mesma tradição. Esta tradição sofre algumas reestruturações, reavaliações cada vez que há uma mutação importante na experiência coletiva, em particular quando uma nova classe social conquista uma posição dominante na sociedade. Mas a complexidade dos processos de herança cultural é tal que, conclui Williams, é simplesmente absurdo querer construir, a partir do nada, uma pretensa "cultura operária", independente desta tradição comum ou em oposição a ela. Em nenhuma sociedade, mesmo quando existem fenômenos importantes de descontinuidade, de ruptura, de exclusão cultural, o contraste entre a "cultura da minoria" e a "cultura do povo" é jamais absoluto.

Em seu livro *Communications* (1962), Williams retomará esta mesma temática, enfatizando muito o alcance universal daquilo que ele chama de "a grande tradição". Para ele, esta tradição (a dos grandes escritores, pensadores, artistas) é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum, que a moderna educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto possível. Mas ele insiste também na necessidade de subtrair esta tradição da minoria social que conseguiu historicamente se identificar com ela, confiscá-la em seu proveito e por vezes desnaturalizá-la, ao sobredeterminá-la simbólica e politicamente.² Quanto à cultura medíocre, pré-fabricada por negociistas desenraizados e difundida em grande escala pelos meios de comunicação, ela nada tem de "popular": é tão-somente, explica Williams, a cultura de pessoas que foram artificialmente separadas da "grande tradição", ao mesmo tempo que a autêntica "cultura popular" antiga definhava.

3. Os fatores culturais e políticos do "currículo comum"

O capítulo de *The Long Revolution* consagrado mais especificamente à educação ("Education and British Society") marca, sem dúvida nenhuma, uma etapa importante no grande movimento de reflexão sobre os conteúdos de ensino que acompanhou as transformações do sistema educativo britânico ao longo dos anos 60. Acontece que, anteriormente, como o sublinha Williams (p.125), o problema da qualidade da educação tinha sido posto quase exclusivamente em termos de expansão quantitativa ou de reorganização institucional, e raramente em termos de conteúdos. É verdade, reconhece Williams, que os aspectos estruturais e institucionais da educação sempre exprimem, de modo consciente ou inconsciente, certas características mais amplas da organização da cultura e da sociedade. Mas o que é verdadeiro a respeito das estruturas não é também verdadeiro a respeito dos conteúdos dos programas? Estes, sujeitos à amplas variações ao longo da história das sociedades, refletem eles também, muito evidentemente, consciente ou inconscientemente, certos elementos fundamentais presentes na cultura. E existem, evidentemente, vínculos entre os fatores culturais que presidem a esta seleção dos conteúdos e os que governam o funcionamento das estruturas, vínculos que toda discussão séria sobre a educação deve atualmente, segundo Williams, reconstituir e analisar. Assim encontra-se esboçado por Williams, em uma página muito densa de *The Long Revolution*, todo o programa do que se chamará, dez anos mais tarde, de "a sociologia do currículo". O conceito de seleção cultural parece aqui ocupar uma posição central e constituir o núcleo original da "tese" de Williams. Uma ambigüidade aparece, entretanto, a este respeito, como se duas definições diferentes da cultura coexistissem. Primeiramente, Williams nos diz que os conteúdos do ensino são o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma

combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. A cultura é, neste sentido, o objeto de seleção, o material de e para a seleção. Mas Williams nos diz também que esta seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de "seleção cultural escolar", que significa, ao mesmo tempo, seleção na cultura e seleção em função da cultura.

Para Williams, uma história social e cultural dos conteúdos e das estruturas de ensino como a que ele descreve em *The Long Revolution* passa necessariamente por um esforço de explicitação e de elucidação das funções e das finalidades fundamentais da educação, entre as quais, em cada época, existem relações complexas e altamente instáveis de conflito, de compromisso ou de sobre-determinação. Como Durkheim em sua definição de educação ("suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que se exigem dela e da sociedade política em seu conjunto e do meio especial para o qual ela está particularmente destinada", em *Education et Sociologie*, ed. 1968, p.41), Williams estabelece imediatamente uma distinção entre uma função de socialização global ("formar os membros de um grupo em função de um tipo dominante de personalidade e de modelo cultural", escreve à p.136) e uma função de especialização (que visa conferir ao indivíduo tal ou qual competência em vista de tal ou qual papel profissional ou social). Mas ao lado desta formação social geral ("general social training") e desta formação especializada ("specialized training"), Williams distingue um terceiro componente da educação, que ele chama "educação geral" ("general education") ou ainda "educação com vistas à cultura" e que repousa sobre o conjunto dos conhecimentos e das atitudes que se julgam próprios do homem instruído ("educated man") numa civilização determinada. A especificidade deste terceiro tipo de educação não parece entretanto completamente evidente, se é verdadeiro, como o sublinha Williams, que a definição dos conhecimentos e das atitudes que são próprios do homem instruído depende, em grande parte, por um lado, do sistema de valores que prevalece a um dado momento numa sociedade, por outro lado, das competências especializadas que aí são reconhecidas como úteis ou necessárias. Lembre-se contudo que, em seu capítulo sobre a análise da cultura, Williams afirmava a existência de uma "tradição comum da humanidade", de uma "linha comum de desenvolvimento", constituída minuciosamente por sedimentação e decantação ao longo de toda a história das sociedades. Não é este elemento de universalidade que pode por excelência servir de base ou de referência para uma educação cultural geral (ou "liberal"), distinta, ao mesmo

tempo, da socialização e da especialização? Remontando às origens mais longínquas e mais obscuras da instituição escolar na Inglaterra, a estes primeiros embriões de escolas implantados ao redor das igrejas e dos mosteiros ao longo dos séculos VI e VII, Williams não tem dificuldade para mostrar a interpenetração, ou mais exatamente, a indistinção das três funções da educação nestas "escolas catedrais" e "claustrais": tratava-se inseparavelmente de formar padres e monges para o serviço da Igreja, de desenvolver uma identidade cultural cristã e de difundir o que na época passava por cultura legítima, a única cultura permitida, isto é, o conhecimento das Sagradas Escrituras e do latim. O conceito elaborado por Williams, de "tradição seletiva", aplica-se de modo particularmente esclarecedor ao formidável trabalho de seleção e de reinterpretação efetuado nesta época pela Igreja, a partir dos vestígios intelectuais e textuais da herança antiga.

Daquilo que escreve Williams a respeito do novo desenvolvimento das escolas a partir do século XI (depois da nova ruptura provocada pelas invasões escandinavas), reteremos sobretudo a idéia de um enriquecimento, de uma diversificação dos conteúdos do currículo, paralelamente ao desenvolvimento da organização universitária (desenvolvimento análogo, talvez com uma ligeira defasagem temporal, àquele que teve lugar na França a partir da matriz parisiense e descrito longamente por Durkheim na primeira parte de *L'évolution pédagogique en France*). Por certo o contexto dogmático e cultural do ensino permanecia essencialmente cristão, mas a noção de um ensino "liberal", isto é, visando a formação do espírito pelo acesso às grandes disciplinas intelectuais, adquiria um sentido muito mais real do que no período precedente, onde todos os saberes ensinados estavam realmente estreitamente subordinados às finalidades clericais, de modo que a distinção entre as sete "artes liberais", conhecida desde o século V, não se traduzia quase nada na prática. Se o caráter profissional deste ensino permanecia predominante nas escolas de gramática e de canto, assim como nas faculdades de Direito, de Medicina e de Teologia, novos hábitos intelectuais desenvolvem-se nas faculdades de Artes, com a ascensão da lógica à posição de disciplina hegemônica: uma cultura propriamente escolar e universitária cristaliza-se, virtualmente independente da cultura religiosa, bem como das culturas profissionais especializadas (jurídica, médica, teológica), da cultura técnica (difundida no contexto do mundo dos ofícios) ou da cultura cavaleiresca (reservada aos nobres e cujos procedimentos iniciáticos permanecem por muito tempo estranhos ao universo do alfabetismo).

Das duas tradições de formalismo que alimentaram o ensino francês, o formalismo lógico e o formalismo retórico, o da "disputa" e o do discurso oratório, sabe-se que Durkheim preferiu a primeira em relação à segunda: a escolástica medieval é mais bem vista por ele do que o humanismo literário crasmiano, suspeito de frivolidade mundana. Williams não se mostra praticamente mais indulgente do que Durkheim em relação ao tipo de educação surgido no século VI. Institucionalmente, a "grammar school" conservou uma posição central, mesmo que ela tenha se liberado pouco a pouco da tutela da Igreja para tornar-se uma fundação privada.

Contudo, aos olhos de Williams, os conteúdos culturais do ensino não se modificaram suficientemente: o grego e o hebraico frequentemente juntaram-se ao latim, alargando na mesma proporção o campo cultural dos ensinos literários, mas sem que se transformasse o espírito de uma educação ainda marcada pelos rituais mentais da escolástica. No fundo, o que Williams, seguindo Matthew Arnold, reprova ao ensino inglês resultante da Reforma, é não ter sabido integrar os aportes culturais extraordinariamente fecundos da Renascença, o desenvolvimento das literaturas em línguas vernáculas, as descobertas geográficas, o novo espírito filosófico e científico, as revoluções na linguagem pictórica e musical, as novas atitudes em relação ao homem considerado como indivíduo. Em suma, as instituições educativas, detentoras da legitimidade cultural, teriam permanecido em atraso em relação ao desenvolvimento objetivo da cultura e é esta inadaptação, esta rigidez conservadora que explicaria, por uma espécie de lei funcional vicariante, o desenvolvimento de diversos tipos de escolas primárias, "*petites écoles*" ou "*writing schools*", dotadas de uma menor legitimidade mas respondendo melhor a algumas necessidades novas de uma economia em expansão e de uma sociedade mais móvel.

A partir do século XVII entretanto, a ciência alcança, ao que parece, um grau de desenvolvimento suficiente para poder abalar a hegemonia dos saberes literários no interior do currículo (cf. C. Webster, 1971), e, na Grã-Bretanha como na França, a história do ensino desde esta época pode muito bem ser interpretada em função da questão das "duas culturas", ou da rivalidade entre cultura literária e cultura científica (cf. C.P. Snow, 1959). É no século XVIII, indica Williams, que, pela primeira vez, as instituições de ensino não conformistas (ligadas às "*Dissenting Academies*") elevam a matemática, as línguas modernas, a geografia e sobretudo as ciências físicas à posição de componentes legítimos do currículo, prefigurando assim o tipo de equilíbrio que conhecemos hoje no ensino secundário entre "*matérias científicas*" e "*matérias literárias*". A mesma evolução afeta em seguida a muitas "*grammar schools*" desejosas de satisfazer a uma nova clientela de comerciantes e de homens de negócio e às próprias universidades, enquanto se desenvolve, paralelamente, uma grande quantidade de academias com vocação técnica ou profissional alimentadas pelas escolas preparatórias pós-primárias. Assim, com as defasagens e as distorções específicas, os currículos são levados progressivamente a se adaptarem aos dados objetivos da evolução social e cultural. No pensamento de Williams, esta idéia de defasagem temporal, de atraso estrutural ou de distorção funcional entre o estado da educação e o estado da cultura em diferentes épocas parece constituir um elemento muito característico: surge de um esquema interpretativo ao mesmo tempo "funcionalista" e "evolucionista".

Com a evocação da revolução industrial e do progresso da democracia, não será surpresa que a análise histórica de Williams, ficando sempre no mesmo quadro de interpretação, faça-se mais precisa e mais complexa. A definição das finalidades da educação escolar tornou-se, com efeito, nesta época, um campo cultural e

político altamente conflitivo. De modo muito sugestivo, Williams distingue a este propósito três orientações doutrinárias essenciais, entre as quais o conflito foi incessante ao longo de todo o século XIX: de um lado os partidários de uma concepção "liberal" tradicional do ensino (centrada na idéia do aperfeiçoamento pessoal e da cultura do espírito) opõem-se aos "democratas", que querem antes de tudo a igualdade de acesso aos recursos educativos e enaltecem a escolarização universal, mas eles se opõem também ao discurso "utilitarista" daqueles que querem adaptar a educação dispensada nas escolas às novas demandas da economia industrial. Assim, segundo Williams, o currículo no século XIX pode ser considerado como o produto de um compromisso instável entre estes três grupos, com uma certa predominância, entretanto, do ponto de vista dos "industrialistas" (aqueles que ele chama de "*industrial trainers*") sobre os partidários de um ensino público de massa (os "*public educators*") e sobre os humanistas tradicionais ("*old humanists*"), cuja pressão contribuiu por muito tempo, contudo, para a desvalorização dos saberes científicos e técnicos no interior do currículo, em nome de uma ideologia da cultura desinteressada.

À distância, não é de modo algum paradoxal achar as páginas consagradas por Williams em *The Long Revolution* aos problemas "atuais" da educação menos ousadas e menos inovadoras do que elas podiam parecê-lo no momento em que foram escritas. Acontece que, desde o fim dos anos cinquenta, o sistema educativo britânico, e particularmente o ensino secundário (sobre o qual Williams põe ênfase aqui), transformou-se profundamente. As críticas que Williams desenvolve contra o acesso seletivo aos estudos secundários e a existência de ramos separados e hierarquizados são as mesmas que motivaram desde esta época as primeiras implantações de "*comprehensive schools*", isto é, estabelecimentos secundários que devem acolher sem discriminação todos os alunos provenientes dos estudos primários (cf. R. Peadar Kirby, 1963). Para Williams, deve ser possível com efeito abrir a todos os alunos egressos do primário o acesso a um mesmo currículo, repousando sobre os mesmos conteúdos culturais fundamentais, com a condição de se redefinir, contudo, os elementos constitutivos daquilo que, no mundo contemporâneo, pode se tornar efetivamente uma cultura comum. Estes elementos essenciais podem ser reagrupados em cinco grandes categorias, que constituem por isso mesmo os componentes fundamentais do currículo proposto por Williams para todos os alunos de onze a dezesseis anos. São, primeiramente, a prática aprofundada da língua materna e da linguagem matemática; em segundo lugar, o conhecimento do homem e de seu meio (ensinado no nível secundário não sob a forma de disciplinas acadêmicas separadas mas de maneira "integrada"); em terceiro lugar, o estudo histórico e crítico da literatura e das artes; em quarto lugar, a aprendizagem dos métodos de documentação e de informação, bem como a iniciação aos procedimentos da vida democrática; em quinto lugar, a iniciação a pelo menos uma cultura estrangeira aprendida através da língua, da história, da geografia, das instituições, das artes. Uma tal enumeração poderá parecer muito heterogênea. Poderá nos

surpreender, por exemplo, que a aprendizagem dos procedimentos da vida democrática seja colocada no mesmo plano que a aquisição de alguns saberes fundamentais tais como a matemática. Ocorre que, em Williams, não são as considerações epistemológicas que comandam a concepção do currículo, mas as considerações culturais: este currículo pretende-se uma resposta a certas questões, a certas exigências características de nossa época. Podem-se achar, aliás, as proposições de Williams extremamente pouco "revolucionárias": seu modelo de currículo parece na verdade uma versão "modernizada" do currículo tradicional do ensino secundário geral. Acontece que seu objetivo não é efetivamente o nascimento de uma cultura radicalmente nova, mas muito mais uma nova divisão e como que uma reapropriação "unanimista" da herança da alta cultura tradicional. Nisto Williams apresenta-se como o herdeiro tanto da corrente dos "old humanists" quanto da corrente dos "public educators", para retomar sua tipologia das ideologias pedagógicas do século XIX. Esta dupla herança parece característica de uma certa tradição intelectual "progressista" proveniente da "filosofia das Luzes" através de um certo número de mediações e de intermediações (a intermediação sindicalista e a intermediação socialista em particular). Será necessário esperar o fim dos anos 60 para que o conjunto dos pressupostos político-culturais deste progressismo "humanista liberal" conheça uma certa desestabilização, como o demonstram certas orientações do debate a respeito das teses de Williams (cf. por exemplo Q. Hoare, 1965, T. Eagleton, 1976, A. Barnett, 1976, G. Watson, 1977, S. Hall, 1980c) e a evolução (indo no sentido de um tipo de "reconceptualização" marxista) do pensamento do próprio Williams (1971, 1973, 1976, 1977, 1979, 1980, 1981).

III. Um ponto de vista "de direita" sobre o currículo e a cultura: G. H. Bantock

Enaltecendo, em nome do pluralismo cultural e do realismo psicológico, um verdadeiro "desenvolvimento separado" dos cursos escolares, o historiador e teórico da educação e da cultura Geoffrey H. Bantock vai abertamente na contra-corrente de todas as forças que, desde há mais de um século, nas democracias industriais, tendem, pela via da escolarização obrigatória, a submeter cada vez por mais tempo, massas de alunos cada vez mais numerosas a tipos de educação cada vez mais uniformes. Ele se opõe em particular, de modo direto e explícito, a toda a política educativa conduzida na Grã-Bretanha desde 1945 em nome da exigência da igualdade de oportunidades e da democratização cultural, da qual a multiplicação das "comprehensive schools" constitui a realização mais característica. Certamente, como o sublinha o próprio Bantock, este conceito de igualdade de oportunidades ("equality of opportunity") é ambíguo. Se se trata somente de uma igualdade "de partida", de uma igualdade nas possibilidades de escolarização legalmente concedidas a todos os cidadãos de um mesmo país, isto é, em suma,

segundo a própria expressão deste autor (1967, p.61, 1975, p.116), de "um direito igual a todos para tornarem-se desiguais", Bantock não encontra nada a rebater e além disso algumas "comprehensive schools" em funcionamento "meritocrático" encontram beneplácito a seus olhos. Em troca, se se visa por aí uma uniformidade nos cursos ou uma equalização nos resultados, não se pode tratar, segundo ele, senão de uma utopia socialmente perigosa e culturalmente desastrosa, já que os indivíduos são desigualmente aptos para se beneficiarem dos recursos educativos e que toda educação é em essência "desequalizadora". Como muitos dos neo-conservadores atuais, Bantock denuncia os estragos da paixão igualitária e uniformizadora da qual estaria possuído o corpo social. É uma paixão que, segundo ele, queima em vão, já que todas as riquezas que se lhe sacrifica não fazem senão aticá-la mais. Toda diferença que se resolve faz na realidade surgir novas diferenças, mais sutis mas não menos intoleráveis. A dinâmica igualitária mantém assim nas sociedades democráticas contemporâneas uma frustração perpétua, um sobrepujar incessante, é uma febre que exaure e consome a substância social.

Se esta polêmica anti-igualitarista, perseguida através de uma grande quantidade de contribuições (1952, 1963, 1967, 1968, 1970, 1971, 1975, 1976 a,b, 1980 a,b, 1981, 1984), "classifica" Bantock sem ambigüidade no campo dos teóricos da educação neo-conservadores (e, em consequência, nos antípodos do "democratismo comunitário" de um Williams), não se poderia negar ainda assim o caráter pessoal de sua caminhada intelectual, o interesse do diagnóstico que ele traz no tocante ao dilema cultural da educação escolar atual, nem a originalidade da alternativa que ele propõe para a massa de alunos incapazes de se adaptarem ao currículo "acadêmico" tradicional, a saber, um ensino que daria um lugar importante à educação das emoções e despertaria os indivíduos para um uso criador e não alienante dos modernos meios de comunicação.

I. O dilema cultural da escolarização de massa

a) Em sua aula inaugural pronunciada em 1965 na Universidade de Leicester ("The implications of literacy"), Bantock interroga-se sobre as significações e as implicações do desenvolvimento do alfabetismo na era da imprensa. Sua reflexão liga-se, sob alguns aspectos, às de Carothers (1959) ou de McLuhan (1962). Ele sublinha a que ponto a cultura escrita favorece o individualismo, o racionalismo, a "intro-determinação", o enfraquecimento dos laços de participação comunitária, a erosão da consciência mítica. Incontestavelmente, a educação escolar é solidária do alfabetismo. Em *Culture, Industrialisation and Education* (1968), Bantock lembra que a escolarização de massa, que se edificou, no século XIX, sobre as ruínas da velha cultura oral e comunitária (a "folk culture"), destruída pela revolução industrial e urbana, atribuiu-se como tarefa a generalização do acesso a uma cultura que até então tinha sido reservada a uma minoria de clérigos e de

letrados. Entretanto, não se mediu talvez suficientemente, estima Bantock, as dificuldades e os riscos desta experiência histórica sem precedentes.

Para Bantock, com efeito, o projeto "democrático" de fazer aceder todo mundo à cultura alfabética e erudita carrega em si uma contradição insuperável: a prática constante da leitura e da escrita supõe uma extraordinária ascese cognitiva, que poderia muito bem revelar-se insuportável para a maioria dos indivíduos. Na verdade, o alfabetismo supõe um tipo de relação com os seres e as coisas que está em total oposição com aquilo que constitui a orientação cognitiva espontânea desta maioria e constitui para ela uma ameaça grave de destruição da identidade. Esta alienação cultural tinha sido denunciada em particular pelo romancista D.H. Lawrence (ao qual Bantock frequentemente faz referência). Para a grande massa dos homens, segundo Lawrence, o contato com o real efetua-se de modo direto, vital, instintivo, e "um aumento de consciência não pode ser senão uma catástrofe, uma calamidade". É por isso que "a grande massa da humanidade não deveria jamais, jamais, aprender a ler e a escrever" (*Fantasia of the Unconscious*). Do mesmo modo, sublinha Bantock, o Dionísio nietzschiano, o deus do instinto e da festa, morre a cada dia nas escolas, sufocado por Sócrates, "o homem teórico". Desde há cento e cinquenta anos, a escola oferece assim às massas um substituto e um remédio ao aniquilamento da velha cultura oral e comunitária, e o alfabetismo pôde aparecer como uma conquista popular e como uma aquisição histórica irreversível. A adesão à cultura da escrita não podia entretanto, segundo Bantock, efetuar-se de modo massivo, profundo e durável. Uma vez adquiridas — ao preço de grandes dificuldades — as competências mínimas em leitura e em escrita, constata-se atualmente que numerosos alunos são incapazes de responder às solicitações e às exigências profundas da cultura alfabética. E desde que a tecnologia permitiu o advento de meios de comunicação que não se apoiam sobre o impresso, uma nova cultura expandiu-se irresistivelmente, mais sedutora, mais estimulante, mais pertinente em relação às necessidades afetivas e às possibilidades cognitivas das massas, que Bantock qualifica de "pós-alfabética" (cf. "The implications of Literacy", em *Education, Culture and the Emotions*, 1967, p. 130).

b) Seguindo David Boorstin (1963), Bantock insiste no fato de que o mundo dos meios de comunicação é em grande parte um mundo de simulacros. Estas imagens que nós consumimos sem cessar em nossas páginas de revistas, nossos painéis publicitários e nossas telas de televisão nos servem, na maior parte das vezes, para escondermos a realidade de nós mesmos. Elas são as auxiliares de uma auto-mistificação. Certamente as massas preferiram sempre o sensacional, o exótico, o misterioso, a uma abordagem racional e analítica da realidade. E o homem procurou sempre projetar suas esperanças e seus medos através dos mitos, formas narrativas poderosamente estruturadas capazes de canalizar as emoções cristalizando as crenças coletivas. Contudo, as grandes mitologias geradoras de sentido — e singularmente o mito cristão — perderam sua credibilidade devido ao progresso do racionalismo. Para as massas modernas afetivamente incapazes de

suportar a angústia consecutiva à destruição do sentido mítico do mundo e ameaçadas pelo nihilismo, os novos meios de comunicação industrial são chamados assim, em particular através das mensagens publicitárias, a fornecer uma mitologia de substituição. Mas, para Bantock, trata-se na verdade de uma mitologia de miséria, de uma mitologia sem valor, que não expressa mais as verdades humanas profundas, os dilemas fundamentais, mas sim os sonhos fúteis, os estereótipos triviais, as necessidades pré-fabricadas de uma humanidade medíocre e mal educada, habituada a ver não importa que desejos superficiais satisfeitos sem esforços. Assim nossa cultura popular moderna propõe às massas desorientadas todos os substitutos possíveis do sonho romântico sem limites. Ela oferece a bom preço, cotidianamente, a milhões de desenraizados, dezenas de vidas excitantes para viver por procuração, e a promessa de uma identificação fácil com toda sorte de heróis momentâneos. Daí a instabilidade emocional dos consumidores da cultura de massa, a diversidade dos estilos de vida nos quais eles são capazes de se projetarem simultaneamente ou sucessivamente, e também a valorização insistente, em nossa sociedade, das virtudes da flexibilidade, da adaptabilidade, da labilidade como resposta ao renascimento perpétuo das formas sociais e culturais.

Compreende-se facilmente que, para Bantock, a cultura veiculada pelos meios de comunicação seja profunda e irremediavelmente anti-educativa. Ela privilegia na informação o superficial, o fortuito, o efêmero e encoraja a dispersão da atenção. Ela veicula uma abordagem "consumista" da vida, uma moral do gozo imediato e permanente, da diversão e da distração, incompatível com a seriedade ascética da vida escolar. Ela também difunde um imaginário artificial e mistificador, uma concepção deliberadamente enganosa da vida, enquanto que a escola é por destinação voltada para o real, para a apreensão e o domínio do real — mesmo que ao preço de uma passagem pelo didatismo e pela abstração. Mais profundamente, a cultura de massa é, adverte Bantock (sempre em *Culture, Industrialisation and Education*), anti-educativa, porque tende a fazer crer a cada um que ele pode ser o árbitro final do gosto e da moralidade, que nenhum indivíduo pode legislar em lugar de outro, que o espírito democrático é incompatível com o reconhecimento de verdades e de valores objetivos, que todas as ações e todas as expressões se equivalem, que toda noção de superioridade é um mal e que todo empreendimento de ensino é *a priori* suspeito de desejo de doutrinação. Compreende-se que para Bantock o advento e o triunfo desta cultura constituem um desafio muito grave para a escola.

c) A escola, entretanto, é em grande parte responsável, aos olhos de Bantock, pela situação de crise cultural na qual se encontra atualmente mergulhada. Certamente o racionalismo e o ascetismo do espírito acadêmico são incompatíveis com as solicitações demagógicas da cultura de massa. Mas a escola não estaria assim sem a sua cegueira, sem sua obstinação em querer institucionalizar um evangelho igualitário. Por querer transmitir a todos uma cultura alfabética e erudita que não é, na verdade, compreensível e desejável a não ser para alguns, por querer

escolarizar todo mundo igual e uniformemente, choca-se com obstáculos culturais pedagogicamente insuperáveis. Para manter a ilusão da igualdade, a ilusão da mesma cultura para todos, resigna-se progressivamente a um nivelamento geral, renuncia a fazer progredir os melhores conforme as suas possibilidades e as suas motivações profundas, continuando sempre a impor, aos outros, programas que eles rejeitam completamente. Perde-se assim nos dois lados. Colocando-se na impossibilidade de manter e de transmitir a herança essencial da alta cultura tradicional, sacrifica-se o futuro, sem propor, em troca, nada que, no presente, seja gerador de satisfação para quem quer que seja. Para sair disso, Bantock pensa então que é necessário resolutamente "abrir mão de alguma coisa para não perder tudo": adotar deliberadamente uma política de diferenciação dos cursos, criar redes educativas completamente distintas para públicos incompatíveis e destinados a nunca mais se encontrarem.

2. A educação das elites e os perigos do "progressismo"

Como destaca Bantock em *Education in a Industrial Society* (1963), a existência de um ensino do tipo "acadêmico" e "liberal" é, sem dúvida, o produto e o reflexo de um tipo de civilização caracterizada por um nível elevado de desenvolvimento social e intelectual. O espírito acadêmico é o fenômeno de uma sociedade na qual alguns indivíduos são, graças a um sistema complexo de divisão do trabalho, liberados das urgências imediatas, dos cuidados cotidianos da sobrevivência. A classe dos "clérigos" é, neste sentido, uma "classe de lazer", mas sem que esta expressão revista-se aqui da significação pejorativa que ela tem com o americano Veblen (1925). Pois a "scholé" do homem escolar é um lazer para o estudo, um lazer para o esforço intelectual ascético e a elaboração erudita, uma disponibilidade material e social para as obras do espírito. O espírito acadêmico procede assim, indica Bantock, da capacidade do homem para se distanciar em relação à sua experiência vital imediata, a fim de conferir-lhe sentido e inteligibilidade. É por isso que ele pode também ser caracterizado como o que se situa ao lado do organizado, do composto, do elaborado, do sofisticado por oposição ao que é espontâneo, natural, dado ou recebido em estado bruto. Ora, são precisamente estes aspectos de mediação, de recuo, de "distanciamento", de sofisticação inerentes à cultura acadêmica que são colocados em questão atualmente pelas ideologias educativas "progressistas", em detrimento, segundo Bantock, dos alunos mais dotados intelectualmente, que são, por vocação, os herdeiros desta cultura.

Duas correntes principais alimentam, segundo Bantock, a ideologia do progressismo em pedagogia: uma corrente de natureza "individualista", que encontra sua origem no *Émile* de Jean-Jacques Rousseau; uma corrente caracterizada por Bantock com "coletivista" e que encontra sua ilustração principal na obra de John Dewey. Mas uma e outra remontam, segundo Bantock, a um mesmo "naturalismo

romântico", cujas implicações são profundamente "anti-culturais" e "anti-educativas".

Em *Dilemmas of the Curriculum* (1980), Bantock sublinha o contraste profundo entre a concepção pedagógica de Rousseau e a tradição humanista clássica vinda da Renascença. A pedagogia humanista estava centrada numa cultura predominantemente literária e livresca, alimentada pela permanente ligação com uma certa quantidade de grandes textos "canônicos", provedores de todos os modelos possíveis da excelência humana. A esta orientação idealista, Bantock opõe o prosaísmo, o "atualismo", o realismo, da alternativa rousseauiana. Na pedagogia de Rousseau as coisas são sempre preferidas às palavras, as lições da experiência se substituem às dos livros. Mais geralmente, a essência da experiência do jovem Emílio reside, escreve Bantock (p.80), "numa tentativa com vistas a transcender a história", a história interpretada como herança familiar e como herança da cultura humanista tradicional. Os princípios organizadores do currículo não têm mais nada a ver, com efeito, em Rousseau, com os conteúdos objetivos da cultura como sedimentação histórica da experiência humana. O que Bantock chama de "a estrutura lógica da cultura" (1976 a. p.90) encontra-se ignorado numa educação que se esforça por seguir os interesses imediatos da criança, por responder às exigências "cambiantes e esporádicas" suscitadas pelo desenrolar da vida cotidiana. Para Bantock, há na alternativa "pastoralista" de Rousseau um aspecto profundamente regressivo: a "pedagogia negativa" de Rousseau, exatamente como hoje em dia, por exemplo, a educação anti-autoritária de Neill, separa a criança de suas raízes históricas e humanas e encerra-a deliberadamente na selvageria.

No oposto do individualismo rousseauiano, destruidor da continuidade cultural por eliminação do laço social, as concepções pedagógicas de Dewey testemunham, segundo Bantock, um exagero inaceitável da dimensão coletiva. John Dewey identifica completamente educação e socialização, e a exigência americana da democracia desemboca aqui, segundo um esquema muito toquevilliano, no espectro do conformismo majoritário. Para Bantock, o mito rousseauiano da natureza, do mesmo modo que a ideologia deweyniana da coletividade, conduz, assim, a uma educação empobrecida intelectual e culturalmente, de acordo com aquilo que, na experiência humana, é mais superficial e mais trivial. No momento mesmo em que a explosão dos conhecimentos científicos cria uma necessidade crescente de pensamento racional, as pedagogias da pertinência imediata vão de encontro a toda compreensão aprofundada do mundo, de toda permanência na cultura.

Mas os fermentos da dissolução que afetam atualmente a educação das elites não vêm somente, aos olhos de Bantock, das ideologias educativas "progressistas"; eles estão presentes mais geralmente no conjunto da paisagem mental da cultura contemporânea. Várias vezes nos seus livros, Bantock insiste nas origens desta paisagem. Para ele, como, num outro contexto intelectual, para René Girard (1961), o individualismo romântico constitui a grande ilusão, a mentira fundadora

da modernidade. Vivemos atualmente sob o mito do herói absoluto e do criador absoluto, eaptos fosforescentes de energias obscuras, cujos traçados admiravelmente singulares não admitem sofrer nenhuma delimitação nem carregar qualquer peso. E este mito constitui também a fonte oculta do espírito de oposição e de revolta que subjaz às realizações estéticas vanguardistas, bem como a mensagem latente das produções culturais destinadas ao consumo de massa. Certamente, reconhece Bantock, a temática da "contra-cultura" preenche atualmente, sem dúvida, uma função mítico-poética deixada vaga pelo desaparecimento das grandes mitologias tradicionais. Mas, diferente da Arcádia utópica dos tempos clássicos, os sub-produtos modernizados e proletarizados do sonho romântico favorecem apenas os comportamentos de irresponsabilidade, marcados pelo espírito do nihilismo.

Compreende-se como, para Bantock, esta situação cultural pode afetar em particular o currículo tradicionalmente reservado às elites. O desenvolvimento de uma ideologia da transgressão cultural entre os intelectuais e os criadores, do mesmo modo que a propagação no seio das massas, sob influência dos meios de comunicação, de uma moral da permissividade e da instantaneidade, não pode favorecer senão a desmobilização dos aparelhos educativos. Entretanto, para Bantock, esta incompatibilidade entre o estado presente da cultura e o sistema escolar pode e deve ser superada. "A Universidade e o sistema escolar têm o poder", escreve em *Dilemmas of the Curriculum* (p.117), "de encorajar uma adesão à cultura tradicional considerada como uma totalidade, uma vez que terão sido compreendidos os aspectos complexos da situação cultural presente." Uma tal reversão de tendência supõe simplesmente que seja melhor conhecida e melhor compreendida a lição intelectual do humanismo clássico. Ser instruído, é, na perspectiva do humanismo, ser impregnado dos grandes modelos admiráveis e insuperáveis da Antiguidade, é ser formado e habituado neles, ao preço de um lento e paciente trabalho de familiarização. Ora, é necessário dar-se conta que esta doutrina da imitação não é de modo algum incompatível com a emergência de criadores originais e potentes: os maiores gênios da literatura clássica inglesa foram, explica Bantock, simples produtos da educação humanista. Esta lição vale contra a ideologia moderna da originalidade, da autenticidade, da espontaneidade criadora, da qual nossa educação se impregna até a asfixia.

Mas a educação humanista opõe-se também por um outro aspecto à educação moderna: por sua dimensão moral. Como o pensamento científico e tecnológico, o pensamento pedagógico contemporâneo é, com efeito, segundo Bantock, essencialmente amoral, essencialmente "neutralista" em matéria de valores, sensível antes de tudo aos objetivos "instrumentais" das aprendizagens: a educação atual não abre nenhum caminho de vida e de verdade. Ao contrário, a intencionalidade ética é constitutiva da educação humanista: a "paideia" não se constrói sem uma preocupação com a "aretê", sem uma busca e uma realização da virtude. Para Bantock este eclipse da preocupação ética é inseparável da crise intelectual da

educação atual. Além disso, ele constitui talvez sua origem profunda e sua significação última. Um currículo que se inspirasse atualmente na lição do humanismo suporia então ao mesmo tempo voltar a uma pedagogia do modelo e restabelecer a problemática moral.

Mas a quem poderia endereçar-se um tal ensino? Contra o angelismo dos "liberais", Bantock lembra que toda sociedade supõe elites detentoras do poder e uma organização da educação capaz de preparar estas elites para exercê-lo. A educação humanista tradicional estava explicitamente destinada a isto: o modelo clássico, e em particular o modelo "romano", apesar do "distanciamento" acadêmico, ou talvez por causa dele, devia preparar "em profundidade" as futuras elites dirigentes para o exercício das responsabilidades cívicas e políticas. Esta referência histórica não é gratuita: Bantock deixa entender que a mesma coisa deve valer atualmente. Na verdade, existe, naturalmente, entre os alunos dos estabelecimentos secundários, uma minoria capaz de aderir a esta "cultura tradicional considerada como uma totalidade", apta a realizar esforços intelectuais de grande fôlego sem ter necessidade de estimulantes exteriores superficiais. Estes alunos requerem um currículo específico, distinto daquele que se dirige à massa dos outros: um currículo capaz de transmitir a herança da alta cultura àqueles que são chamados a constituir esta elite social e política, esta elite do poder da qual, aos olhos de Bantock, nenhuma sociedade poderia privar-se.

3. Um "currículo alternativo" para os alunos menos aptos

No pensamento pedagógico elitista e conservador mais corrente, a preocupação em distinguir e em preservar os melhores talentos acompanha-se freqüentemente de uma indiferença pelo destino escolar de todos os outros, que são de algum modo enviados às "trevas exteriores". Deste ponto de vista, o pensamento de Bantock parece original. Ele se esforça, com efeito, para propor para as crianças menos dotadas ou menos motivadas escolarmente um verdadeiro "currículo alternativo" completamente diferente daquele destinado às elites e no entanto autenticamente "liberal", isto é, que vise o desabrochar de algumas atitudes e disposições fundamentais da pessoa mais do que a aquisição de competências especializadas com vistas à uma inserção profissional e social precoce.

Pode-se perguntar antes de mais nada que público é suscetível de ser visado por este "currículo alternativo". Em *Education in an Industrial Society* (p.203, nota 1), Bantock avalia o efetivo deste público ao redor de quarenta por cento de uma faixa de idade; em *Dilemmas of the Curriculum* (p.86), em vinte e cinco por cento. Coloca-se então um problema. Se o "currículo alternativo" dirige-se somente a uma minoria de alunos e se o currículo inspirado pela tradição acadêmica do humanismo também interessa igualmente apenas a uma minoria, pode-se perguntar que tipo de currículo será conveniente à massa dos outros. Não parece

que Bantock tenha trazido qualquer resposta a esta questão, e este silêncio parece sintomático de um problema geral encontrado atualmente pelos sistemas de educação. Com efeito, é exatamente com relação a esta massa imensurável e compacta de alunos "comuns" e "médios" que menos sabemos hoje em dia o que é possível e desejável ensinar. Mas quem são exatamente estes alunos escolarmente inadaptados, para os quais um currículo completamente diferente é necessário? Por certo, são freqüentemente alunos com capacidades intelectuais limitadas, mas não sempre, não necessariamente, pois muito freqüentemente também se trata de um problema de ordem cultural mais do que cognitivo: existe um conflito latente entre as orientações, as atitudes, os valores culturais que eles devem ao seu meio familiar e social e as exigências implícitas da cultura escolar, pelo fato de que esta põe ênfase numa abordagem essencialmente intelectual e livresca do mundo. É por isso que é mais em termos de conteúdos culturais do que em termos de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos que Bantock define a especificidade do "currículo alternativo" que ele propõe para as crianças menos "escolares".

Em *Education in an Industrial Society*, Bantock distingue quatro elementos essenciais no currículo destinado à criança "não acadêmica": a educação da vida afetiva ou emocional, a educação física, a preparação para a vida doméstica e familiar (destinada mais especialmente, mas não exclusivamente, às meninas) e a iniciação ao mundo das técnicas e da mecânica (que se supõe interessar mais aos meninos). O primeiro destes elementos é aquele sobre o qual Bantock insiste mais e ao qual parece querer conceder maior espaço no horário de ensino. É principalmente a partir de uma análise do estado presente da cultura que parece se justificar a insistência de Bantock sobre a dimensão afetiva e emocional da educação das crianças menos dotadas ou menos motivadas escolarmente, como se vê em particular no último capítulo de *Culture, Industrialisation and Education* (1968). Mesmo se ela, muito freqüentemente, não faz emergir senão um universo fútil e em parte artificial, a atual cultura de massa possui com efeito, reconhece Bantock, um imenso poder de atração sobre a juventude, e em particular sobre aqueles que se sentem pouco à vontade na escola e estranhos ao tipo de cultura que o ensino tradicional veicula. Esta nova cultura de massa tornou-se, como se vê em particular com a música "pop", o suporte sensorial, o alimento emocional, o reservatório mítico e o fermento de identificação comunitária de dezenas de milhões de adolescentes. Para Bantock, a tensão sobre a tradição letrada e livresca, o levantamento de muralhas alfabéticas, o enclausuramento de gerações inteiras na fortaleza escolar não poderiam constituir uma resposta realista a este desafio cultural sem precedente. É sobre o terreno da emoção, revelando-se capaz de responder a um imenso vazio emocional, que a cultura popular moderna retomou e retoma, todo dia, diante das massas, sua vitória contra a cultura escolar: vitória fácil, baseada nos recursos da produtividade industrial e da sedução comercial, e portadora de temíveis potencialidades no que se refere à qualidade da cultura vivida. É permanecendo no mesmo terreno, o da vida emocional, das potências da

imaginação, da consciência mítica, que se têm possibilidades de poder contrabalançar os efeitos mais regressivos da cultura de massa — ao preço de um paciente trabalho de educação da sensibilidade, trabalho que deveria caber prioritariamente à escola e que ela até aqui negligenciou quase completamente, pois que ninguém parece até o presente ter dado a estes problemas a atenção que merecem.

Para Bantock, a sensibilização à arte parece ser a via privilegiada desta educação das emoções. A paleta da arte permite com efeito a expressão das modulações mais variadas, das nuances mais sutis da afetividade. O contato com a obra de arte desenvolve em nós todos os tipos de estados afetivos que sem ela nos teriam permanecido estranhos. Ele também torna nossa vida emocional mais consciente de si, mais diferenciada em suas motivações e modulações. É por isso que a arte constitui para Bantock o antídoto por excelência contra a "pauperização" emocional provocada por certos aspectos da cultura de massa. Mas, tratando-se de alunos menos dotados ou menos motivados para o esforço intelectual, a exploração do universo eminentemente "civilizador" das grandes obras de arte não deveria constituir o recurso essencial. Mais decisivo talvez será o encorajamento à produção e à expressão estéticas originais, muito particularmente no domínio das "artes do movimento", dança, mímica, expressão corporal. Inspirando-se nas teorias e nos aportes artísticos e pedagógicos de Rudolph Laban, Bantock faz da educação coreográfica, da arte do movimento, o verdadeiro núcleo do "currículo alternativo" que ele propõe para as crianças menos "escolares". Acontece que para ele, como para Laban, a dança é uma atividade altamente elaborada, obedecendo a regras formais de organização gestual e de estruturação espacial, e por isto autêntica e profundamente formadora. Assim chega até a propor (*Dilemmas of the Curriculum* p. 94) que três quintos do horário escolar no seio do "currículo alternativo" sejam consagrados à dança e às artes conexas, teatro, mímica, música, pintura, técnicas artesanais diversas, assim como a uma educação física renovada, o resto estando ocupado pelo ensino mais diretamente "práticos" ou tecnológicos. Isto significa que um tal currículo seria integralmente "analfabético" ou "pós-alfabético", que a leitura e a escrita não teriam nenhum lugar no ensino? Bantock, ao contrário, afirma o caráter insubstituível do código escrito e defende-se de querer encorajar um novo analfabetismo popular. Simplesmente, se a capacidade de ler e de escrever constitui para todo o mundo uma necessidade fundamental no mundo contemporâneo, esta não deveria mais constituir, no contexto do "currículo alternativo", o pólo central e o critério decisivo: ela deveria ser posta a serviço de finalidades não cognitivas, ser orientada, escreve Bantock em *"Towards a Theory of Popular Education"* (1971), "afetivamente mais do que cognitivamente". Temos de reconhecer entretanto que Bantock permanece surpreendentemente lacônico sobre os fundamentos epistemológicos, do mesmo modo que sobre os meios e as implicações pedagógicas, de uma tal orientação. Pois, que significa isto, um alfabatismo "orientado afetivamente mais do que cognitivamente", e como isto pode facilitar a pesada tarefa dos mestres de escola?

Em conclusão, reconhece-se que existe muito evidentemente uma oposição irreduzível entre as teses de Bantock e as de Williams sobre o currículo e a cultura. Se as posições de Williams a favor de um "currículo comum" (que na época na qual foram formuladas podiam parecer totalmente novas e ousadas) parecem deste então inseparáveis de uma adesão aos ideais modernos da democracia, é necessário reconhecer que as questões que coloca Bantock não são de modo algum ultrapassadas e assumem ao contrário uma importância crucial num contexto caracterizado pela generalização do acesso aos estudos secundários. A análise que propõe este autor, do conflito entre a cultura escolar e a cultura dos meios de comunicação, não é talvez muito original nem muito matizada (e podem-se preferir as sutis descrições feitas dez anos antes por Richard Hoggart em *The Uses of Literacy*), mas ela traduz muito fielmente a experiência de numerosos professores e a dificuldade que eles experimentam para suscitar a atenção e o interesse entre as crianças e os adolescentes alimentados e formados pela nova cultura dos meios de comunicação. É surpreendente constatar aliás que um "contestador" dos anos 60 como o americano Neil Postman, autor (com Weingartner) de um livro intitulado *L'enseignement comme activité subversive* (1971), chegou recentemente a formular sobre esta questão dos meios de comunicação um diagnóstico inteiramente parecido ao de Bantock e a enaltecer um retorno a uma concepção de ensino como "atividade de conservação" (1979) no seio de um mundo ameaçado pela desintegração cultural. Na França, o itinerário intelectual de um Milner (cf. *De l'école*, 1984) vai evidentemente no mesmo sentido.

Não se deve entretanto abusar das aproximações nem das analogias. Nem Milner, nem Postman, nem a maioria daqueles que, nos anos 80, subscrevem aos postulados do que se pode chamar de discurso pedagógico "de restauração" aceitariam o dualismo escolar radical de Bantock. Certamente a problemática cultural deste último é interessante, suas visões sobre a função da educação emocional da arte são originais e há mesmo uma audácia manifesta em querer fazer das "artes do movimento" o elemento dominante de um currículo escolar, aquele ao redor do qual gravitariam todas as outras atividades. A virtude paradoxal e até mesmo "provocadora" de tais proposições parece entretanto menos evidente quando se sabe que estas são chamadas a ser postas em execução no contexto de um sistema educativo radicalmente discriminador e que estas "artes do movimento" aparecem na verdade como o meio de ocupar durante longos anos as crianças que se julgam demasiado medíocres para poderem ser misturadas com os "melhores" (identificados muito prematuramente aliás, como o sublinha R. Jonathan (1986), com os provenientes dos meios privilegiados).

Certamente Bantock defende-se de desejar criar uma sociedade "dual", de desejar reduzir as crianças menos aptas no plano escolar ao estatuto de "ilotas", isto é, de escravos submissos e obedientes; ele pretende que seu "currículo alternativo" seja autenticamente "liberal", que tenha por meta o desabrochar dos indivíduos e não sua submissão e que, se ele se propõe excluir um grande número

de indivíduos dos "benefícios" da cultura intelectual, é porque, de qualquer modo, esta cultura não pode ser para eles fonte de satisfação e de sentido, mas, ao contrário, geradora de alienação e de sofrimento. Mas, objecta Harold Entwistle (1978), quando os indivíduos que terão recebido uma cultura intelectual prolongada e os que terão sido isolados nas "artes do movimento" encontrarem-se face à face uma vez adultos, quem pode crer que os primeiros não abusarão das competências cognitivas que terão adquirido ou desenvolvido na escola para impor aos outros a marginalização ou a dependência? Por certo, Bantock insiste sobre o fato de que não se trata para ele de criar consumidores passivos da cultura de massa, mas de desenvolver ao contrário entre os alunos o senso crítico face aos meios de comunicação, a criatividade, as capacidades de expressão pessoal, o espírito de responsabilidade. Mas tudo isto é possível, em nossa civilização, sem o domínio de um certo número de instrumentos cognitivos complexos, sem a aquisição por cada um de um mínimo de cultura científica, histórica, política, sem um mínimo de competências "teóricas"? Na verdade, como sugere J. White (1973), Bantock não reproduz, sob uma forma modernizada, com seu "currículo alternativo", a velha oposição platônica entre as raças, a "raça de ouro", destinada a comandar, e a "raça de bronze", destinada a obedecer?

Dir-se-á que tais críticas contra Bantock reaparecem uma vez mais para depreciar a cultura artística em relação às realizações de tipo intelectual? Pode-se retorquir que é justamente o contrário, que é o fato de reservar à cultura artística aos "menos dotados" que a deprecia. Aliás, enquanto Redfern (1975, p.40) faz destacar que as "artes do movimento" não são menos rigorosas e exigentes do que as disciplinas "intelectuais" e que os que experimentam as dificuldades nestas poderiam muito bem ser também os menos aptos a dominar alguns aspectos de estruturação e de composição complexa das realizações coreográficas, Bantock é pródigo neste mesmo sentido e reconhece ele também (1980, p.95-96) que os menos dotados ou os menos motivados escolarmente são também aqueles para quem o "currículo alternativo" corre o risco de trazer menos coisas, mas que para eles a situação é ainda pior no contexto do currículo tradicional, enquanto que os mais dotados, mesmo se eles são também os mais capazes de sobrepujar nas atividades "alternativas", têm, de qualquer modo, melhor a fazer do que se consagrar às artes e à expressão corporal. Ora, isto não é reconhecer que esta "educação liberal" de um novo gênero não é realmente senão uma solução que se adota na falta de uma melhor para aqueles que não seriam capazes de fazer outra coisa, e, finalmente, um "currículo do pobre"? Temos de reconhecer então, com Denis Lawton (1975), que, na reflexão desenvolvida por Bantock sobre o currículo e a cultura, as questões colocadas merecem ser mais retidas do que as respostas propostas e que o "currículo comum" enaltecido por Williams constitui uma alternativa evidentemente mais aceitável, mesmo que ela nem sempre seja fácil de executar na prática.

1. Sobre as concepções educativas e culturais de Arnold, cf. também W.F. Connell (1950), R. Williams (1958), E. Alexander (1965), F.G. Walcott (1970), L. Johnson (1979), W.V. Spanos (1985), G. Sutherland, ed. (1973) e R. White (1986).

2. É de se destacar a convergência entre a concepção de cultura desenvolvida na Grã-Bretanha por um pensador socialista como Williams e a perspectiva "democrática-universalista" que subjaz, na França, a algumas tomadas de posição como a que aparece, por exemplo, no texto seguinte de Louis Legrand, extraído de *Pour une politique démocratique de l'éducation* (1977, p. 218): "Nós não pensamos que se deva rejeitar em bloco como "burguesa" uma cultura atualmente impermeável às massas populares opondo-lhe uma cultura popular unicamente válida. Certamente parece difícil sustentar a validade em si de formas de cultura manifestamente ligadas a um esoterismo de classe. Mas é também totalmente insustentável não admitir como unicamente válida senão a cultura diretamente acessível à massa nas condições atuais. Se assim fosse a educação não teria mais razão de ser. A autenticidade de uma cultura é certamente um tema difícil e só o distanciamento introduzido pela história permite finalmente julgá-la. Mas pode-se considerar, sem se mascarar a dificuldade de um tal distanciamento, que existe atualmente domínios de saber e de arte que pertencem à humanidade, mesmo se, num dado momento, tenham sido estritamente ligados à classe dominante que os produziu. Assim se dá, por exemplo, com a arte religiosa. Assim se dá seguramente com o saber científico." Pode-se observar que um tal universalismo foi o mesmo dos fundadores do socialismo francês. Assim Jaurès reivindicava para todos os homens um acesso "às mais altas riquezas do espírito", "pois a obra prima humana quer que a humanidade inteira venha mirar em si sua alma cambiante", escrevia em "L'art et le socialisme" (cf. *Pages choisies*, 1922, pp.57-58).

Currículo e racionalidade: A abordagem filosófica de P. H. Hirst

Num estudo, como este, sobre as teorias do currículo e a problemática da cultura na Grã-Bretanha, pode parecer paradoxal conceder um lugar importante às contribuições do filósofo Paul Hirst. De acordo com a tradição da filosofia anglo-saxã, este autor desenvolve com efeito um modo de pensamento que privilegia a análise conceitual, a dedução lógica, a interrogação sobre a legitimidade formal dos enunciados, e sua teoria do currículo, aliás exatamente como a reflexão sobre a educação perseguida por seu colega Richard S. Peters (1965, 1966, 1967, 1977) parece se inscrever numa espécie de intemporalidade. Incontestavelmente, em Hirst como em Peters, é uma teoria da razão mais do que uma teoria da cultura que subjaz à reflexão sobre a educação. E no entanto, assim como Lesley Johnson (1979) classifica sem hesitar Peters entre os "cultural critics" e compara seu pensamento ao de Matthew Arnold, do mesmo modo Denis Lawton (1975) considera o pensamento de Paul Hirst como uma referência atualmente essencial para toda reflexão sobre o currículo e a cultura, pela mesma razão que as reflexões de Williams e de Bantock, ainda que numa ótica toda diferente. Aceitar-se-á então o ponto de vista destes dois estudiosos, tomando muito cuidado entretanto, por fazer notar que a palavra "cultura" deve ser aqui tomada em sua acepção mais universalista e mais abstrata: como designando uma ordem humana fundada sobre o advento da linguagem e a partilha dos símbolos.

1. Os fundamentos epistemológicos de uma educação com vocação "liberal"

a) A elaboração conceitual perseguida por filósofos da educação como Paul Hirst e Richard Peters situa-se na esteira de uma longa tradição de reflexão visando os fundamentos e os conteúdos possíveis de um ensino "liberal" (cf. S. Rothblatt,

1976, R. White, 1986). Um texto que testemunha, de modo particularmente significativo, esta orientação é "Liberal Education and the Nature of Knowledge", de Paul Hirst (publicado em 1965, reproduzido na antologia *Knowledge and the Curriculum*, 1974, p.30-53).

Como definir esta noção de ensino (ou de educação) de natureza "liberal"? Para Hirst, pode-se fazê-lo primeiro negativamente: a idéia de educação liberal opõe-se a de formação profissional ou estreitamente especializada. (É por isso que se traduz algumas vezes em francês "liberal education" por "enseignement général"). Positivamente, Hirst propõe definir como "liberal" uma educação "fundada pura e simplesmente sobre a natureza do conhecimento em si mesmo". Temos que reconhecer que uma tal formulação exige ser explicitada e justificada.

Pode-se, segundo Paul Hirst, esclarecer analogicamente a noção moderna de educação liberal por referência à concepção grega de "paideia". Para os gregos, a educação do homem livre tinha por fim essencial a perfeição do indivíduo pelo acesso ao conhecimento puro e desinteressado. Conhecer a verdade é, com efeito, na perspectiva grega, a vocação própria do espírito humano, e realizar o que é o bem próprio do espírito é viver de acordo com o Bem, é levar uma vida "boa". Entretanto, para um anglo-saxão contemporâneo, alimentado de filosofia analítica, a concepção grega da educação liberal carrega o erro de repousar sobre uma teoria metafísica do conhecimento, sobre um "realismo metafísico": para os gregos o conhecimento é desvelamento do Ser, os degraus do conhecimento são igualmente etapas no caminho de uma revelação. Ao contrário, para Paul Hirst, não é a suposta conformidade entre o espírito e uma realidade exterior a ele que fundamenta a validade de um conhecimento (pois não existe ponto de vista exterior ao espírito a partir do qual esta conformidade do espírito à realidade possa ser verificada), mas é a conformação dos enunciados a regras de enunciação aceitas intersubjetivamente, conformação que se pode testar e atestar num contexto de controle público e recíproco. Para Paul Hirst, assim, é sobre o fio da intersubjetividade locutora que repousa a possibilidade de todo pensamento objetivo. Estas divergências, que se poderiam chamar de ordem "técnica", com os filósofos gregos, não devem, entretanto, mascarar o essencial: a idéia de que o conhecimento objetivo, o pensamento racional são fins que merecem ser perseguidos por si mesmos e que o papel por excelência da educação liberal é preparar os indivíduos para este tipo de busca.

Fundamentalmente, a educação liberal tem, efetivamente, por meta, segundo Paul Hirst, desenvolver em cada indivíduo os poderes do pensamento conceptual, isto é, o domínio de esquemas de simbolização elaborados intersubjetivamente ao longo do processo da civilização nos quais e pelos quais a experiência humana pôde tomar forma e tornar-se comunicável. Neste sentido pode-se dizer também que a educação liberal tem por meta o advento e o desenvolvimento da razão ou a realização essencial do espírito. Para Hirst este desenvolvimento constitui um fim em si, incondicionalmente desejável, que não tem necessidade de ser justificado

por nenhuma consideração externa. É por isso que a educação liberal, enquanto educação que visa o desenvolvimento da razão, é a educação por excelência, a forma absoluta, incondicionalmente desejável da educação.

b) Por sua concepção da razão como poder de estruturação e de conceptualização da experiência, Paul Hirst inscreve-se numa vasta corrente de pensamento racionalista anglo-saxão. No próprio campo da reflexão sobre os problemas da educação, aproximações podem ser feitas entre as formulações de Paul Hirst e as orientações propostas, na mesma época, por autores como R.S. Peters (que aliás escreveu em colaboração com Hirst *The Logic of Education*, publicado em 1970), R.F. Dearden (1968) ou M. Oakshott (1971), dos quais várias contribuições foram reunidas na antologia sugestivamente intitulada *Education and the Development of Reason* (editada por Dearden, Hirst e Peters em 1972)¹. Contudo parece que o impacto das teses de Paul Hirst a partir da metade dos anos 60 tem qualquer coisa de mais específico, a saber, o fato de que é precisamente uma teoria do currículo que nos é proposta aqui (mais do que uma teoria da educação no sentido amplo, como é em Peters ou em Dearden) e sobretudo o fato de que esta teoria apresenta-se como diretamente fundamentada sobre uma teoria do conhecimento cuja originalidade é incontestável. Para Hirst, com efeito, estes esquemas conceituais a partir dos quais a experiência humana pode organizar-se e expressar-se sob forma de símbolos comunicáveis e de enunciados controláveis não são em número ilimitado, mas correspondem em realidade a um pequeno número de modos possíveis de exercício do pensamento, que Paul Hirst chama de formas de conhecimento ("forms of knowledge"). Estas constituem, escreve ele (p.41 em *Knowledge and the Curriculum*), "as maneiras nas quais nossa experiência vem a se estruturar a partir da utilização de símbolos coletivamente aceitos", ou ainda "as configurações fundamentais através das quais a totalidade da experiência humana pôde aceder à inteligibilidade" (p.40). Quais são então estas formas de conhecimento? Pode-se nomeá-las e distingui-las claramente umas das outras?

Segundo Paul Hirst, quatro critérios distintivos merecem ser tomados em consideração para que uma tipologia das formas de conhecimento torne-se logicamente possível. Primeiramente, existem conceitos que pertencem exclusivamente a alguns domínios do saber. Assim, por exemplo, os conceitos de gravidade, de aceleração ou de fotossíntese não encontram jamais no discurso o conceito de Deus, de pecado ou de predestinação: eles não pertencem à mesma esfera lógica, funcionam em planos radicalmente distintos, o do conhecimento científico do mundo físico, o do pensamento religioso. Em segundo lugar, os conceitos que pertencem a um dado domínio podem ser postos em relação uns com os outros segundo configurações determinadas, no contexto das quais uma inteligibilidade pode ser conferida aos dados da experiência, enquanto que outras configurações mostram-se lógica ou epistemologicamente impossíveis. Isto equivale a dizer que as formas de conhecimento possuem estruturas lógicas *sui generis*. Em terceiro lugar, toda forma de conhecimento deve poder dar lugar a enunciados testáveis, de

uma maneira ou de outra, a partir da experiência, de acordo com critérios de validação específicos a cada uma destas formas. Compreende-se, por exemplo, que um enunciado matemático não pode ser validado a partir dos mesmos critérios que uma hipótese de física ou um julgamento de ordem estética ou moral. Enfim, em quarto lugar, as formas de conhecimentos desenvolveram técnicas ou *savoir-faire* específicos com vistas à exploração da experiência e do controle da validação dos enunciados. Assim, por exemplo, as técnicas de investigação científica ou literária são de natureza totalmente diferente, do mesmo modo que as modalidades de exercício do pensamento avaliativo e crítico nestes dois domínios.

A partir destes critérios de diferenciação, compreende-se como Paul Hirst pôde ser levado a efetuar um certo número de distinções bem marcadas. Compreende-se, por exemplo, como o conhecimento lógico-matemático, no qual as proposições constroem-se dedutivamente a partir de axiomas, pode ser separado das ciências físicas, as quais, qualquer que seja seu grau atual de formalização ou de matematização, estão fundamentalmente voltadas para a descrição do mundo real e recorrem a modos de investigação e de validação empírico-experimentais. Compreende-se como estes dois modos de conhecimento podem ser considerados por Paul Hirst como irredutíveis um ao outro, mas também que relação assimétrica pode uni-los: o físico tem necessidade da matemática para construir seu discurso, enquanto que a recíproca não é verdadeira. Segundo Allen Brent (1978), esta assimetria reencontra-se no próprio interior de cada forma de conhecimento, onde alguns conceitos, ditos "categoriais", constituem de algum modo uma armadura lógica fundamental e permanente. Ao lado do conhecimento lógico-matemático e do conhecimento físico, Hirst identifica cinco outras formas de saber, que são: a moral, a estética, a religião, as ciências humanas e o conhecimento histórico (estas duas últimas categorias não formando mais do que uma só em alguns textos posteriores a "Liberal Education and the Nature of Knowledge", enquanto que um lugar específico será reservado à filosofia).

Isto significa no entanto que todos os saberes possíveis passam necessariamente por esta estruturação, esta articulação em sete grandes tipos? Ao lado destas formas fundamentais de conhecimento que se distinguem umas das outras na base de critérios puramente lógicos, Hirst identifica "campos de conhecimento" ("fields of knowledge"), de base temática e onde se encontram tipos de saberes conceitualmente heterogêneos. Alguns ensinamentos podem ser fundados sobre este outro modo de estruturação. Na verdade, entre estes campos, Hirst distingue aqueles com predominância teórica (como por exemplo a geografia) e aqueles com predominância prática, cujo papel consiste essencialmente em fornecer os princípios para a ação, à luz de algumas contribuições dos saberes teóricos. A este último tipo pertencem, segundo Hirst, tanto a teoria pedagógica como as ciências do engenhário. Entretanto, para Paul Hirst, é a identificação das formas de conhecimento que importa para a definição de um currículo de estudos liberais, pois trata-se antes de tudo, de se desenvolver em cada um os poderes da racionalidade, de

familiarizar os alunos com os conceitos essenciais, com as estruturas lógicas, com os critérios de validação dos enunciados, com as técnicas intelectuais próprias a cada uma destas formas. Esta familiarização não pode se fazer por simples transmissão verbal ou estudo solitário: ela supõe necessariamente um treinamento prolongado junto a um mestre.

II. A estruturação e a execução do currículo

Se a educação liberal tem por meta desenvolver em cada um os poderes da razão pelo acesso ao pensamento conceptual e se o pensamento conceptual realiza-se necessariamente através de um número restrito de tipos possíveis de atividades cognitivas, deverá se seguir um certo número de consequências referentes à estruturação e à execução dos currículos. Destacar-se-á imediatamente que para Paul Hirst a determinação dos conteúdos e dos meios de ensino deve ser subordinada a uma definição prévia dos objetivos pedagógicos (cf. "Philosophy and Curriculum Planning", 1974 b, "The Logic of the Curriculum", 1969). Isto significa que não se poderia, segundo ele, contentar-se em formular as metas de um ensino em termos tão gerais como "o desenvolvimento da criança", "a satisfação de suas necessidades e interesses": é necessário especificar mais. Não é entretanto em uma tipologia das capacidades cognitivas que Hirst procura esta especificação, como se vê, por exemplo, num autor como B.S. Bloom (1969-70), do qual Hirst rejeita os pressupostos behavioristas (cf. em particular "The Nature and Structure of Curriculum Objectives", 1974 c). Um mesmo objetivo colocado em termos de capacidades (do tipo "saber analisar", "saber aplicar um conhecimento", etc.) corresponde na verdade a competências muito diversas, segundo os diferentes domínios do conhecimento. É por isso que, para Hirst (cf. "Liberal Education and the Nature of Knowledge", pp.33-37), o que conta é menos saber que capacidades definidas de maneira geral e formal podem-se desenvolver nos alunos do que saber que tipos de conhecimento podem-se ensinar-lhes na perspectiva de uma educação que se atribui por meta a formação do espírito.

Resta saber, entretanto, como pode se efetuar a escolha dos conteúdos a ensinar entre os conjuntos de saberes que correspondem às diferentes formas de conhecimento. Num mundo caracterizado pelo crescimento exponencial do volume de conhecimentos e sua renovação incessante mais rápida, o ideal enciclopédico parece ter perdido, com efeito, toda credibilidade. Numa perspectiva de desenvolvimento do espírito, os conhecimentos ensinados no contexto dos estudos gerais não poderiam ser, na verdade, nem do tipo pontual, nem do tipo enciclopédico, nem de tipo especializado. O que conta doravante, sublinha Paul Hirst (cf. "Liberal Education and the Nature of Knowledge", pp.47-49), é o valor da exemplaridade, o valor "paradigmático" das coisas que se ensinam. A meta buscada, com efeito, tornar o aluno capaz de identificar os conceitos fundamentais, os procedimentos

típicos de diferentes formas de conhecimento, assim como os critérios específicos em função dos quais se pode testar a validade dos enunciados que cada uma delas implica. É por isso que uma mesma disciplina não será ensinada absolutamente do mesmo modo no contexto de um currículo de estudos liberais e numa perspectiva de especialização. Devido à profusão, à diversificação, à complexificação do saber humano, é necessário admitir contudo que nada é menos evidente do que esta apreciação do valor paradigmático de tal ou qual elemento, de tal ou qual ramo do saber, e que, para responder às exigências desenvolvidas por Paul Hirst, a reflexão epistemológica deveria desempenhar um papel preponderante nos processos de elaboração dos programas escolares.

No debate atual sobre as matérias escolares e a questão da interdisciplinaridade, que parece ter conhecido importantes desenvolvimentos na Grã-Bretanha desde o começo dos anos 60, parece que a posição de Paul Hirst deveria poder se deduzir muito facilmente de suas orientações teóricas fundamentais. Se o ensino tem por objetivo essencial desenvolver nos alunos a capacidade para o pensamento conceitual e racional, pela familiarização com cada uma das formas de conhecimento, a estruturação do currículo não deve consistir numa divisão de matérias de ensino refletindo exatamente as separações lógicas entre estas formas de conhecimento? Entretanto, tal não é exatamente a posição de Paul Hirst, que desenvolve sobre esta questão da estruturação do currículo visões complexas e matizadas.

Para Paul Hirst, não é verdade que uma organização do currículo de acordo com a teoria de uma educação liberal "ordenada a partir da própria natureza do conhecimento", deva ser necessariamente de natureza "disciplinar". Uma tal afirmação equivaleria, com efeito, segundo ele, a confundir abusivamente a ordem dos fins e a ordem dos meios, os objetivos de aprendizagem e as modalidades de ensino. Sim, todo ensino liberal deve realmente ser "disciplinar" em suas finalidades: ele deve sempre ter como objetivo que os alunos adquiram uma familiaridade com as grandes formas de conhecimento. Mas isto não significa, necessariamente, que ele deva ser "disciplinar" em suas modalidades, na sua estruturação e na execução de seus conteúdos: a organização das matérias no cronograma não deve refletir necessariamente a divisão entre as sete formas de conhecimento e as fronteiras entre estas matérias podem se enfraquecer ou se apagar sem que isto signifique necessariamente um enfraquecimento ou uma eliminação dos objetivos fundamentais da formação intelectual. Em *The Logic of Education* (pp. 69-71), Paul Hirst reconhece com efeito que alguns fatores psicológicos e sociais podem contribuir para fazer prevalecer outros modos de organização do currículo que não uma organização calcada sobre a estrutura fundamental do conhecimento. Ao lado de unidades de ensino que se apoiam sobre uma só forma de conhecimento (o curso de matemática, por exemplo), outras (como a geografia ou o estudo de certa realidade local complexa) podem muito bem apoiar-se sobre duas ou várias destas formas, e este crescimento das perspectivas, que pode ter o mérito de fazer aparecer algumas relações lógicas que existem objetivamente entre as formas de conheci-

mento, pode se confirmar útil, sobretudo na perspectiva de preparar os alunos para enfrentar a situações complexas nas quais o julgamento e as decisões supõem a consideração de parâmetros heterogêneos. Esta mesma justificativa pragmática encontra-se por exemplo em *"The Logic of the Curriculum"* (em R. Hooper, ed., pp. 248-249), quando Paul Hirst sugere que uma estruturação do ensino por assuntos temáticos ("topics") pode convir melhor aos alunos menos dotados do que uma estruturação com base disciplinar, pois que ela se presta melhor à transmissão dos saberes usuais.

No jogo sinuoso, sutil e matizado da construção argumentativa de Paul Hirst (que parece uma característica constante de todos seus textos, e mais amplamente dos textos dos filósofos da educação britânicos, alimentados da tradição "analítica" anglo-saxã), não se deveria contudo se equivocar sobre as orientações essenciais do pensamento. Ora o essencial, sobre este problema da concepção e da estruturação do currículo, no contexto da experimentação e da inovação pedagógicas que há na Grã-Bretanha do fim dos anos 60 é, da mesma forma, uma espécie de "apelo à ordem" epistemológica, uma desconfiança com relação aos descerramentos audaciosos e às tentações sincréticas. Se Paul Hirst admite a possibilidade de uma organização não estritamente "disciplinar" do currículo, ele também toma muito cuidado em sublinhar sempre que é a iniciação às formas de conhecimento que constitui a meta última e faz notar (por exemplo em *The Logic of Education*, p. 71) que nos ensinos com base temática existe um risco constante de que o trabalho pedagógico degenera em atividades desprovidas de todo valor formador no plano intelectual. No texto consagrado mais especificamente a esta questão das matérias e da interdisciplinaridade, *"Curriculum Integration"* (1974 e), constata-se aliás que, sem desembocar em qualquer tomada de posição prescritiva explícita, o essencial da longa argumentação de Paul Hirst é consagrado a um exame crítico de todas as objeções (epistemológicas, sociológicas, psicopedagógicas) habitualmente formuladas contra o "currículo baseado em matérias" pelos partidários da interdisciplinaridade.

III. Elementos para uma discussão das teses de Paul Hirst

Não se poderia contestar a originalidade, a profundidade, o alcance da reflexão perseguida por Paul Hirst sobre a questão do currículo e dos fundamentos possíveis de todo ensino liberal. O impacto das teses de Paul Hirst foi considerável na Grã-Bretanha, onde a teoria das formas de conhecimento tornou-se (paralelamente às contribuições de Peters sobre o conceito de educação) uma referência essencial da literatura pedagógica. Poucos estudiosos, entretanto, aceitam esta teoria tal qual.

a) Pode-se imediatamente formular um certo número de questões com relação a sua pertinência no plano propriamente epistemológico. Através de sua teoria das

formas de conhecimento, Paul Hirst nos propõe, com efeito, uma verdadeira classificação dos modos fundamentais de funcionamento do espírito humano. Como a de Comte (com a qual partilha alguns traços estruturais), esta taxonomia evidentemente pretende-se exaustiva. Sob as aparências modestas e as evoluções cautelosas da abordagem analítica, não há, na verdade, um projeto excessivamente ambicioso e que se reconcilia com a mais antiga tradição da filosofia "dogmática"?

Uma questão coloca-se imediatamente, com relação à natureza e ao estatuto destas formas de conhecimento. Elas são o resultado de uma gênese histórica e cultural, o produto provisório de uma cristalização progressiva, que deixa aberta a possibilidade da emergência de outras formas em outros contextos de civilização, ou são os contextos necessários e, de algum modo, as condições "transcendentais" de toda apreensão do mundo e de toda objetivação possível da experiência humana? Estudiosos como Elisabeth Hindess (1972), Allen Brent (1978) ou John Wilson (1979) puderam sublinhar o caráter ambíguo, até mesmo contraditório das respostas dadas por Paul Hirst a esta questão (cf. em particular "The Forms of Knowledge Re-visited", 1974 d, e "Curriculum Integration", 1974 e). Em determinado momento este, na verdade, recusando toda filiação kantiana, insiste no fato de que o pensamento racional é uma construção histórica, uma estrutura aberta e sujeita à mudança, e, em outro momento, opõe-se a toda concepção relativista ou "construtivista" das categorias cognitivas. Em *Philosophical Foundations for the Curriculum* (1978), Allen Brent deplora o fato de que, rejeitando toda aproximação entre seu pensamento e o de Kant, fazendo demasiadas concessões ao historicismo, Hirst tivesse privado sua teoria do currículo de todo fundamento filosófico sólido. Para Brent, todo discurso portador de uma intenção de verdade inscreve-se necessariamente numa estrutura normativa que é comum a todas as línguas e a todas as sociedades humanas e que estabelece *a priori* a diferenciação das formas de conhecimento. Estas formas constituem, assim, espécies de posturas cognitivas fundamentais, irredutíveis umas às outras e dotadas de uma espécie de intemporalidade. Para Brent, iniciar a criança em cada uma destas formas sem negligenciar nenhuma é um dever humano, uma obrigação em relação à comunidade humana como comunidade de palavra e de julgamento. É, em suma, uma espécie de reconceptualização e de reforço da teoria das formas de conhecimento que propõe Brent (1975, 1978, 1982 b).

A maioria das críticas formuladas contra Paul Hirst vão num sentido totalmente diferente e denunciam antes os aspectos dogmáticos e o hiper-intelectualismo de sua forma de pensamento. Pode-se imediatamente questionar como Hirst pôde ser conduzido a fazer figurar a moral, a arte, a religião entre as formas de conhecimento do mesmo modo que o pensamento matemático e científico. Estes aspectos da cultura não escapam em grande parte do domínio do pensamento conceitual, objetivamente e publicamente testáveis? É necessário reconhecer que as justificativas propostas por Paul Hirst em relação a este assunto, em particular em "Morals, Religions and the Maintained School" (1965 b) e em "Literature and the Fine Arts

as an Unique Form of Knowledge" (1973), não parecem quase nada decisivas. Paul Hirst faz corresponder, a cada uma das formas de conhecimento que ele identifica, critérios específicos de validação dos enunciados ao mesmo tempo que dos próprios conceitos. Ora, das duas uma: ou bem deve-se entender este termo de critérios específicos num sentido estrito, e então não existe verdadeiramente senão dois tipos de validação possíveis, uma de natureza lógica, outra de natureza empírica, e por consequência senão duas formas verdadeiras de conhecimento, a forma lógico-matemática e a forma empírico-experimental. Ou então este termo deve ser tomado num sentido mais amplo e remete à pluralidade dos aspectos e das dimensões da experiência humana, mas então a tipologia das formas de conhecimento possíveis deveria ser muito mais aberta, menos limitativa e sem dúvida mais complexa, mais multidimensional do que a de Paul Hirst. Observações deste gênero foram formuladas por um grande número de estudiosos (cf. em particular R. Barrow, 1976, C.S. Evers e J.C. Walker, 1983, J.H. Gribble, 1970, M. Griffiths, 1986, H.A. Meynell, 1976, A. O'Hear, 1981, D.C. Phillips, 1971, M. Schilling, 1986, M. Simons, 1975, O. Smythe, 1978, A.J. Watt, 1974, J. Wilson, 1979).

b) Pode-se por outro lado interrogar sobre a pertinência propriamente pedagógica das teses de Paul Hirst. Assim R.K. Elliot (1975) admite que o ensino pode ter por meta o desenvolvimento dos poderes do espírito mas não pensa que este desenvolvimento passe necessariamente pela iniciação às formas de conhecimento no sentido entendido por Hirst ou o estudo de disciplinas intelectuais sistematizadas. Do mesmo modo Richard Pring (1976, pp.37-46) reconhece com Paul Hirst que uma filosofia do espírito é, sem dúvida, necessária para toda teoria da educação e que o desenvolvimento do espírito supõe a aquisição de diferentes tipos de competências cognitivas, mas o censura por dar uma definição demasiado intelectual do conhecimento, por privilegiar excessivamente o conhecimento "assertivo" ("propositional Knowledge") em relação ao conhecimento prático ("practical Knowledge"), ou ainda, por retomar a distinção desenvolvida por Gilbert Ryle (1949), o "knowing-that" em relação ao "knowing-how". Para Pring, uma disciplina consiste menos, com efeito, num conjunto de proposições verdadeiras do que num conjunto de procedimentos operatórios de acordo com as regras: ela supõe menos adquirir saberes do que hábitos, maneiras regulares e reguladas de operar face a um tipo de problemas, as quais foram desenvolvidas ao longo de uma tradição. Assim, aprender a história ou a matemática significa aprender a tornar-se, na medida do possível, um historiador ou um matemático, mais do que tomar conhecimento dos resultados da atividade dos historiadores ou dos matemáticos. Nisto a aprendizagem cognitiva ("learning") está muito mais próxima da aprendizagem de um ofício ("apprenticeship") do que é geralmente reconhecido: é trabalhar ao lado de um prático acabado, submeter-se a suas diretivas e às retificações que ele determina. Segundo Pring, Paul Hirst não dá muito espaço em sua teoria do currículo a este aspecto operatório. Ele tende por isso a defender um ensino que colocasse o discurso sobre as atividades no lugar das atividades, a teoria

estética no lugar da prática artística, o discurso moral no lugar da ação moral, a crítica literária no lugar da expressão literária. Daí o risco de empobrecimento e de intelectualização em excesso, que Mary Warnock deplora por sua vez (1977, p.124-125) quando ela acentua o perigo do formalismo inerente a uma abordagem que parece se desinteressar dos conteúdos "substanciais" dos saberes, privilegiando abusivamente os aspectos epistemológicos, os conceitos gerais, as estruturas lógicas, os critérios de validação, substituindo assim as matérias ensinadas por espécies de "meta-matérias", que não têm quase nada de interesse senão para o filósofo. Na verdade, observa ela, é desconhecer gravemente os aportes intelectuais originais de não importa qual ramo do saber não ver neste senão a ilustração "paradigmática" de uma forma de conhecimento ultra-geral, como se o vê, por exemplo, quando Paul Hirst recomenda (em "Liberal Education and the Nature of Knowledge", p.49) ensinar mais a física do que a botânica, pois que aquela representaria um exemplo de algum modo mais "puro" do que esta da forma empírico-experimental do conhecimento e seria deste modo mais formadora para o espírito.

c) Mais geralmente se deve reconhecer (por exemplo com R.K. Elliot, 1982, J.R. Martin, 1981, J. White, 1973) certas estreitezas de uma teoria da educação liberal que se atribui como único e exclusivo objetivo o desenvolvimento do pensamento conceptual. Como o sublinha Lionel Elvin (1977, pp.22-23), entre os gregos, aos quais Hirst se refere, a "paideia" era a iniciação em um certo estilo de vida no seio do qual o exercício desinteressado da inteligência não era senão uma meta entre outras. Ao contrário, parece que Paul Hirst tem como secundárias as realizações dos indivíduos que não advêm diretamente do domínio cognitivo. "Ainda que todos os objetivos possíveis de ensino não se limitem explicitamente aos exclusivos processos do desenvolvimento do espírito, é na medida em que eles estão ligados a estes processos específicos que eles podem encontrar um lugar e uma justificativa pedagógicas", escreve ele em "The Logic of the Curriculum" (em R. Hooper, ed., 1971, p. 239). Contra o anti-intelectualismo de alguns movimentos pedagógicos contemporâneos, ele sublinha que "qualquer que seja o nível de capacidade do aluno, o núcleo central de todo seu desenvolvimento enquanto ser racional é de natureza intelectual" (The Nature and Structure of Curriculum Objectives", 1974 c, p. 28). Esta lembrança vale em particular contra Bantock, e, naturalmente, não se poderia censurar a Hirst o rejeitar a discriminação radical operada por Bantock entre as crianças aptas a seguir um ensino "acadêmico" e as outras. Para Hirst (como aliás para Raymond Williams, ainda que a partir de justificativas teóricas totalmente diferentes), todos os alunos devem poder aceder ao ensino secundário, que representa por excelência o lugar e o momento de iniciação nos grandes saberes fundamentais que têm valor formativo para o espírito, e não se vê como se poderia hoje estar em desacordo com este imperativo cultural elementar da "república". Uma coisa é, contudo, reconhecer a necessidade para todos de uma educação intelectual, outra é reduzir ou subordinar todos os aspectos

da escolarização aos objetivos únicos do desenvolvimento do pensamento conceptual, como se a educação física, manual, técnica, estética, moral, cívica e social não fizessem igualmente parte das funções normais da escola e como se no próprio interior das disciplinas ditas "intelectuais" o acesso aos conhecimentos e à compreensão das significações pudesse ser dissociado da iniciação aos valores. Temos de reconhecer, contudo, que não se deve cair, por isso, no globalismo piedoso. É verdade que não se pode limitar o ensino, seja ele geral ou liberal, à sua única função de formação das inteligências e de transmissão dos saberes. Mas também é verdade que é a função que ele está mais apto a preencher, por todo tipo de razões históricas, institucionais e culturais, função que nenhuma outra instituição pode atualmente desempenhar com a mesma eficácia (ainda que se possa considerar esta eficácia insuficiente), num mundo onde saberes cada vez mais volumosos e cada vez mais complexos devem ser comunicados a públicos cada vez mais numerosos. A escola não deve talvez transmitir senão saberes, mas deve-se reconhecer que é ainda o que ela sabe fazer melhor, o que a sociedade tolera melhor que ela faça, e que ninguém faz melhor do que ela, ainda que se possa muito bem imaginar outros canais e outras redes para outros tipos de transmissões (competências muito banais ou muito especializadas, crenças, atitudes e valores, a propósito dos quais não há consenso no seio da sociedade).

d) Fundamentalmente se pode questionar (por exemplo com B.F. Scarlett, 1984, J.R. Martin, 1981, A. O'Hear, 1981, M. Warnock, 1977, J. Wilson, 1969) se uma teoria do conhecimento, qualquer que seja ela, e mesmo que "boa", pode rigorosamente fundar ou justificar uma teoria do currículo, como parece postular Paul Hirst. Uma vez que a análise epistemológica permitiu identificar (admitindo que ela alguma vez o permita...) diferentes tipos de saberes irreduzíveis uns aos outros, que é que prova que todos merecem igualmente ser objeto de um ensino, e que critério nos permitirá definir o respectivo lugar que cada um dentre eles poderá ocupar no seio do currículo? E que é que justifica, ainda que se as ensine, ensinar preferentemente as artes marciais ou a prática do "bingo"? A perseguição dos saberes teóricos não poderia, na verdade, justificar-se a partir de razões que caberia apenas à razão teórica fazer prevalecer. Tudo depende, na verdade, da definição que se dê de educação liberal (ou geral), como educação que visa incondicionalmente o desenvolvimento ou o desabrochamento do que há de humano no Homem. Tudo depende, pois, da definição que se dá de Homem e de suas perspectivas últimas de realização.

Nota

1. Sobre as orientações e as principais contribuições da filosofia da educação britânica a partir de 1960, cf. J.C. Forquin (1989, no prelo).

Para uma abordagem sociológica do currículo

A reflexão desenvolvida na Grã-Bretanha durante as duas últimas décadas sobre os fatores culturais da escolarização deve muito às contribuições teóricas originais de uma corrente de pesquisa e de reflexão sociológicas que se cristalizou ao redor do final dos anos 60 e que se designa geralmente pelos termos (na verdade, de modo algum, equivalentes) de "sociologia do currículo" ou de "nova sociologia da educação". Por sua orientação crítica e suas implicações "radicais", esta corrente inscreve-se muito evidentemente no contexto internacional de crise cultural e de turbulência política que foi o dos anos 1965-75. Contudo, quaisquer que sejam as aproximações que possamos ser tentados a fazer com certos aspectos do movimento social e do movimento das ciências sociais em outros países (dos quais, em primeiro lugar, a França, a Alemanha Federal, os Estados Unidos e a Itália), é forçoso constatar que a forma de abordagem crítica do currículo, proposta pelos novos sociólogos, permaneceu um fenômeno muito especificamente britânico e que, em todo caso, não tem tido quase nenhum impacto fora do mundo anglo-saxão (essencialmente nos Estados Unidos, onde a obra de pesquisadores como Michael Apple, Jean Anyon ou Henri Giroux parece fazer-lhe eco, bem como na Austrália e na Nova Zelândia). Praticamente nenhum dos textos significativos desta nova orientação — com exceção de duas importantes contribuições de Bernstein (1971a, 1975a) — teve, de fato, tradução em língua francesa. Poder-se-ia evidentemente perguntar sobre as razões e sobre as possíveis consequências de uma tal discrepância cultural.

I. A sociologia da educação britânica na década de 1960-70: continuidades e transformações

A sociologia da educação que se desenvolve na Grã-Bretanha nos anos 50 e 60 geralmente é considerada como a herdeira de uma tradição de "aritmética política" que remontaria, pelo menos, à primeira metade do século XIX. Dessas origens esta sociologia teria conservado uma predileção pelas grandes enquetes sociais e pela coleta de dados descritivos, uma certa desconfiança em relação às grandes construções teóricas e uma preocupação constante por uma inserção social e política numa ótica reformadora. Se colocamos de lado algumas contribuições produzidas ao longo dos anos 30 (cf. L. Hogben, 1938), constata-se que é principalmente depois da II Guerra Mundial e ao longo dos anos 50 que a sociologia da educação inspirada pela tradição da aritmética política dá lugar a numerosos e importantes trabalhos¹. Nesta época, uma instituição ocupava uma posição dominante no que se refere à pesquisa e ao ensino sociológico: a London School of Economics. É no contexto desta escola que foram efetuados os trabalhos que, sob a direção de David Glass, deram lugar à publicação de *Social Mobility in Britain* (1954). Mas as primeiras contribuições de Jean Floud e A.H. Halsey surgem a partir da mesma inspiração e da mesma localização (cf. J. Floud, 1950, 1961, J. Floud e A.H. Halsey, 1956, 1958, J. Floud; A.H. Halsey e F.M. Martin, 1957, A.H. Halsey e L. Gardner, 1953), bem como a pesquisa de Olive Banks (1955) sobre as estruturas do ensino secundário e sobre a estratificação social. A mesma orientação geral parece ter marcado a escolha de vários dos textos reunidos no "reader" *Education, Economy and Society*, publicado em 1961 por Halsey, Floud e Anderson e que devia permanecer por toda a década de 60 como a principal obra de referência sociológica para os pesquisadores e estudantes em ciências da educação. E a tradição da "aritmética política" encontra-se incontestavelmente na série de grandes relatórios nacionais sobre o funcionamento do sistema educativo e suas implicações sociais, financiados pelos poderes públicos ao longo dos anos 50 e 60 (cf. Ministry of Education, 1954, 1959, 1963a, b, 1967).

Se distinguimos, com Olive Banks (1978), três níveis possíveis de aplicação da análise sociológica da educação, a saber, o nível da sociedade (onde a ênfase é colocada nas relações em grande escala entre o sistema escolar e as outras instituições sociais), o nível do estabelecimento e o nível da sala de aula (que é por excelência o da observação das interações e das práticas), é necessário reconhecer que é o primeiro destes três níveis que foi privilegiado pelos sociólogos britânicos durante este período. Metodologicamente, isto significa, sem dúvida, uma preferência pelas grandes enquetes com forte aparato estatístico, que têm, entre outros méritos, o de reforçar uma certa imagem de cientificidade e de positividade, da qual a sociologia tem necessidade para afirmar-se como ciência autónoma. No nível das orientações teóricas fundamentais, isto significa também, no contexto intelectual da época, uma adesão, pelo menos implícita, ao paradigma "estrutural-

funcionalista", o paradigma ilustrado pelo texto de Parsons sobre as funções da escolarização na sociedade americana (1959) reproduzido justamente em *Education, Economy and Society*. Contudo, no contexto de progresso tecnológico e de expansão económica dos anos 50 e 60, tende-se cada vez mais a privilegiar uma definição "produtivista" das funções da escolarização, pela qual se espera do sistema escolar que ele forneça ao sistema económico os recursos de mão de obra qualificada do qual ele tem necessidade para manter seu crescimento. Nesta perspectiva, a inteligência humana é comparada a uma jazida da qual se deve otimizar a exploração, evitando tanto quanto possível o desperdício e o esbanjamento dos talentos. Mas, nesta época, uma das principais causas de desperdício dos talentos não vinha da relativa "sub-escolarização" das crianças dos meios populares, isto é, dos obstáculos económicos, institucionais e culturais que afastavam do ensino secundário e superior as crianças suficientemente "dotadas" mas materialmente e socialmente desprovidas? É deste modo que a postulação "funcionalista" podia se traduzir e se prolongar por um lado numa problemática da desigualdade de oportunidades diante da educação (cf. por exemplo, A. Little e J. Westergaard, 1964), por outro lado numa interrogação sobre os determinantes sociais da educabilidade. Rapidamente, no entanto, através dos estudos empíricos motivados por este tipo de preocupação, estes determinantes sociais iam ser caracterizados e especificados em termos culturais: mais do que a pobreza material, são os valores culturais frequentemente associados a esta pobreza, são os aspectos do clima educativo familiar, até mesmo as orientações cognitivas e os hábitos linguísticos principalmente observáveis em alguns meios "desfavorecidos" que iam prender a atenção dos sociólogos (cf. por exemplo os trabalhos de E. Frazer, 1959, B. Bernstein, 1961, B. Jackson e D. Mardsen, 1962, J.W.B. Douglas, 1964, J.W.B. Douglas, J.M. Ross e H.R. Simpson, 1968, M. Sugarman, 1966, 1967, D.F. Swift, 1966, 1967 e os trabalhos de síntese de P.W. Musgrave, 1965, F. Musgrave, 1966, O. Banks, 1968). Politicamente, esta insistência nos prejuízos das disparidades escolares socialmente determinadas devia conduzir esta geração de sociólogos da educação dos anos 50 a uma espécie de aliança "estrutural" com a "social-democracia", sob a bandeira da equalização de oportunidades e de um certo providencialismo de Estado (cf. D. Finn, N. Grant e R. Johnson, 1977, Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981, e também G. Bembaum, 1977).

No entanto, a partir de 1960, o campo institucional e intelectual da sociologia da educação britânica conheceria importantes transformações. De um lado a sociologia tornou-se uma disciplina universitária reconhecida e são criadas cátedras de sociologia na maioria das universidades. (Segundo M.P. Carter [1968], a primeira foi criada somente em 1961, em Leicester, mas contava já com 39 docentes com o grau de "professor" em 1966). De outro lado, no interior dos departamentos de sociologia, a sociologia da educação figura cada vez mais frequentemente nos programas. É no entanto dos "colleges of education", ou institutos de formação de professores, que vem a mudança decisiva. De um lado, o desenvolvimento destes

"colleges" é muito rápido, paralelamente ao aumento das matrículas de alunos no ensino secundário. De outro lado, a sociologia da educação é introduzida massiva e rapidamente nos currículos destes "colleges", ao mesmo tempo que a história, a psicologia e a filosofia da educação, de acordo com uma preocupação de consolidação teórica e de legitimação acadêmica dos cursos desenvolvidos a título de "ciências da educação". Assim, entre 1956 e 1968, o número de "colleges of education" nos quais a sociologia figura como um dos componentes essenciais do currículo ("main courses") passou de 1 para 46 (cf. I. Reid e E. Worman, 1974, I. Reid, 1975, 1978).

Uma expansão tão rápida dos cursos de sociologia da educação não podia deixar de provocar, como consequência, modificações importantes no campo "profissional" da disciplina. Entre as instituições de pesquisa, a London School of Economics ia perder seu quase monopólio e outros focos de influência, outros centros de excelência iam afirmar-se, nas universidades, por uma parte, mas sobretudo nas instituições de formação de professores. Entre estas, uma em particular ia conquistar pouco a pouco uma reputação internacional: trata-se do Instituto de Educação da Universidade de Londres (London Institute of Education), onde Basil Bernstein, vindo também ele da London School of Economics, ensina a partir de 1963. Mas podem-se citar também estabelecimentos tais como o Goldsmith College em Londres, e sobretudo a Open University, cujos notáveis materiais pedagógicos iam alcançar e influenciar um público cada vez mais numeroso e diversificado, no interior do qual os professores em atividade ocupam um lugar importante, por sua quantidade e por sua posição objetiva de transmissores, na difusão dos conhecimentos e das idéias.

Mas ao lado desta redistribuição de forças e de recursos, modificações mais sutis iam também se produzir com relação às orientações intelectuais profundas da pesquisa e da reflexão teóricas. Nenhuma ciência, nenhum ensino pode permanecer na verdade completamente independente das demandas e das expectativas de seu "público". Ora, pode-se pensar que aquilo que os futuros professores de sociologia da educação esperam não é a mesma coisa que esperam os planejadores, os administradores, os responsáveis políticos. Eles estão envolvidos de modo muito mais premente, muito mais cotidiano, nos processos da educação, e são menos as grandes variáveis macro-estruturais, os fluxos, os equilíbrios, os custos e os efeitos sociais em grande escala que lhes interessam do que a possibilidade de descrever, de analisar, de compreender e de dominar praticamente estes processos concretos que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e nas salas de aula entre atores que acalentam projetos divergentes. Assim, se explica, talvez em parte, que novas abordagens, novas problemáticas sejam desenvolvidas em nome da sociologia da educação na Grã-Bretanha ao longo da década de 1960-70. Em contato com um público composto principalmente por professores e por futuros professores, os especialistas foram sensibilizados por novas questões que exigiam

novos encaminhamentos de pesquisas, novos procedimentos metodológicos, novas referências teóricas.

É neste contexto que se desenvolvem depois de 1960, inspirados em parte por algumas contribuições recentes da sociologia das organizações (cf. E. Hoyle, 1965, M.D. Shipman, 1968), e por certos trabalhos "interacionistas" americanos que, até então, haviam ficado desconhecidos (R. Walker, 1972), "estudos de campo" que se atribuem como objeto descrever de modo concreto, com base numa observação longa e minuciosa, as situações e os processos característicos da vida escolar. É assim que David Hargreaves (1967) e Colin Lacey (1970) revelam a existência de um tipo de polarização entre os alunos dos estabelecimentos secundários ("grammar school" ou "secondary modern school"), entre uma "subcultura" favorável à escola e uma "subcultura" anti-escolar virtualmente "delinquente", um fenômeno ligado em parte, segundo estes autores, à prática do "streaming" (isto é, ao agrupamento dos alunos por níveis homogêneos, contribuindo para a coexistência de classes "fortes" e de classes "fracas") e que se encontra igualmente, no dizer de alguns observadores (cf. J. Ford, 1969, S.J. Ball, 1981) no interior das "comprehensive schools". É igualmente neste contexto que aparecem as primeiras contribuições significativas para uma sociologia do currículo.

II. Conteúdos e contextos de ensino: currículo e sociedade

Ao longo da década de 1960-70, a reflexão sobre os conteúdos de ensino e sobre a estruturação dos programas e cursos escolares (isto é o conjunto dos aspectos da educação que o termo "currículo" designa) parece ter sido mais realização dos filósofos e teóricos "normativos" da educação (como Hirst ou Bantock) ou dos pedagogos implicados praticamente nas políticas de inovação do que realização dos sociólogos *stricto sensu*. Algumas contribuições interessantes referentes aos determinantes e aos fatores sociais dos conteúdos de ensino contudo foram dadas por pesquisadores que se situam na interseção da história e da sociologia. O capítulo de *The Long Revolution* consagrado por Williams à história do sistema educativo britânico em seu contexto social parece típico desta orientação. Pode-se considerar que pesquisas como a de Wildinon (1963, 1964) sobre as "public schools" no século XIX (inspirada por certas hipóteses de Max Weber referente às implicações sociais e políticas de todo ideal de excelência escolar ou cultural), a de Davie (1961) sobre o desenvolvimento dos cursos universitários na Escócia, a de Rothblatt (1969) sobre a universidade de Cambridge, ou a mais recente, de Layton (1973) sobre o desenvolvimento do ensino científico na Grã-Bretanha contribuíram de modo nada desprezível para fazer avançar uma reflexão propriamente sociológica sobre a gênese, a natureza e as implicações ou utilizações sociais possíveis dos saberes e dos valores escolares (uma reflexão que nos anos 80 encontrar-se-á alimentada e

renovada pelos trabalhos sócio-históricos como os de Ivor Goodson [1981, 1983 a, b, c, 1984] sobre os processos de constituição e de transformação das matérias escolares).

Mais do que estes estudos com orientação historiográfica, é contudo principalmente a reflexão sobre as condições, os mecanismos e as dificuldades da inovação educativa que parece ter aberto o caminho, ao longo dos anos 60, ao desenvolvimento de uma abordagem especificamente sociológica do currículo. A elaboração de idéias sobre a educação inscrevia-se então com efeito num contexto geral de transformações e de inovações, marcado em particular pelo prolongamento da duração média dos estudos, o crescimento das matrículas escolares, o desenvolvimento das "comprehensive schools" e a renovação dos conteúdos e dos métodos, tanto no nível primário quanto no nível secundário. Quando o contexto social e histórico é considerado na literatura "inovadora", é contudo, muito frequentemente, como o sublinham, por exemplo Eggleston e Gleeson (1977), um modelo implicitamente "funcionalista" da sociedade que prevalece: o "curriculum development" é considerado na verdade uma tecnologia da inovação que tem por meta adaptar as instituições, os programas e as práticas de ensino ao que se supõe serem as necessidades e as demandas de uma sociedade em mutação.

Esta problemática da adaptação encontra-se por exemplo num artigo de P.W. Musgrave publicado num número de *Paedagogica Europaea* (1970-71) consagrado às modificações educacionais na Europa. Neste texto, Musgrave trata de algumas implicações da mudança social no que se refere aos conteúdos dos currículos e à definição dos papéis respectivos dos professores e dos alunos. Ele distingue, muito sugestivamente, três abordagens possíveis da relação entre currículo e sociedade, segundo se considere o currículo tal como ele existe, isto é, como determinado pelo estado da sociedade, ou tal como ele poderia ser, para adaptar-se a certas exigências novas da sociedade, ou ainda tal como ele deveria ser, para contribuir para certas mudanças sociais julgadas desejáveis. Contudo, implicitamente, é o ponto de vista da adaptação que predomina, já que Musgrave atribui-se como objetivo contribuir para superar os obstáculos à inovação, mostrando como certas partes do currículo são tributárias de opções ideológicas ou de funcionamentos institucionais inadequados com relação às estruturas sociais atuais. Enfim, se notará que, segundo Musgrave, são as rápidas mudanças científicas e técnicas e a exigência de uma elevação da qualificação da mão de obra que constituem as características fundamentais do mundo moderno, em função das quais o problema da adaptação do currículo deve ser colocado.

A mesma idéia encontra-se no texto de John Eggleston publicado no mesmo número de *Paedagogica Europaea*, a saber, que as modificações no currículo tornaram-se inevitáveis pelas mutações tecnológicas do mundo moderno e que, para cumprir a sua função mais fundamental que é a de preparar os jovens para os papéis que eles deverão ter uma vez adultos, a educação deve evoluir ao mesmo tempo que os empregos, a vida familiar e os lazeres. Entretanto, Eggleston sublinha

a insuficiência de uma análise que se baseasse tão somente num modelo "funcionalista-mecanicista" da mudança social, recusando toda margem de iniciativa ou de controle aos atores sociais. Na verdade, a questão do controle e da luta pelo controle da inovação deve estar, segundo ele, no centro de toda análise dos processos reais de transformação dos currículos, tanto mais quanto se assiste na Grã-Bretanha (nos anos 60 e 70, pelo menos) a um movimento de descentralização das decisões em matéria de currículo, tendo cada vez mais autonomia neste domínio os poderes locais, os estabelecimentos, os próprios professores, e os alunos sendo, também eles, levados, cada vez mais, a exercerem um controle sobre o que se ensina e sobre a maneira de ensinar.

Com este texto de Eggleston — e isto aparecerá mais ainda nas suas contribuições ulteriores (1973a, 1977) e naquelas de outros sociólogos do currículo como D. Hamilton (1973, 1975, 1976) ou M.D. Shipman (1974) — a questão de saber como se transformam os currículos, através de que processos, sob o efeito de que pressões, a custa de quais conflitos, em função de que fatores, tende então a tornar-se a questão essencial, deixando em segundo plano a problemática "funcionalista" da adaptação da escola à mudança social. É contudo através de um artigo de E. Hoyle intitulado "How Does a Curriculum Change?" e publicado nos números 2 e 3 do *Journal of Curriculum Studies* em 1969 que esta abordagem centrada nos processos de mudança nos currículos é tratada sistematicamente, através sobretudo de uma apresentação da literatura muito rica surgida nos Estados Unidos depois de 1960 sobre o assunto. Neste artigo de síntese, o autor aborda uma após outra a questão das relações entre mudança social e mudança nos currículos, a dos mecanismos de difusão da inovação no sistema educativo, a dos fatores que estimulam a capacidade de inovação no interior dos estabelecimentos escolares e a das estratégias de mudança deliberada nos currículos.

Esta questão dos mecanismos de mudança e das resistências à inovação foi abordada igualmente, na mesma época, num texto que frequentemente é considerado como um das primeiras e das mais promissoras contribuições britânicas à sociologia do currículo: trata-se de uma comunicação de Frank Musgrave apresentada por ocasião de um simpósio sobre a inovação e intitulada "The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum" (1968). Sublinhando neste texto a natureza fundamentalmente construída, até mesmo artificial, de todo currículo, este autor interroga-se sobre a natureza das relações sociais subjacentes a um tal dispositivo. Ele concebe em particular as matérias de ensino ("subjects") como verdadeiros "sistemas sociais", sustentados por redes de comunicação, por dotações materiais, por ideologias. "No interior da escola e da comunidade social", escreve ele (p.101), "as matérias são comunidades sociais entre as quais existem relações de competição e de cooperação, que definem e defendem as fronteiras, exigem fidelidade da parte de seus membros e conferem-lhes um sentimento de identidade. Trata-se de burocracias hierarquicamente organizadas, fixando as condições de antiguidade, os critérios de recrutamento nos diferentes níveis,

impondo a seus adeptos uma disciplina por meio de marcas de reconhecimento, tais como o título de membro de honra ou a admissão aos fechados conselhos internos". Assim para o estudante, durante os anos de estudo, o fato de se definir e de ser reconhecido como especialista de tal ou qual disciplina constitui o equivalente de uma espécie de construção de identidade profissional e cultural. "O currículo escolar", escreve assim Musgrove (p. 102), "ensina a um aluno quem ele é", e isto se realiza muito evidentemente às custas da exclusão de todas as outras espécies de identidade possíveis. E a mesma coisa vale, naturalmente, para os professores, este fenômeno de identificação sendo constantemente alimentado e reforçado pela ação das sociedades de "especialistas" de tal ou qual disciplina.

Tais análises fazem compreender melhor, sem dúvida, certos fenômenos de resistência à mudança nos currículos. Acontece que as mudanças, sobretudo quando elas supõem novos cortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes, podem ser percebidas como capazes de conduzir a novos papéis sociais e como fazendo pesar uma ameaça sobre a identidade pessoal. Certas inovações, indica Musgrove, impõem, com efeito, aos professores, verdadeiras "migrações" em direção a atividades menos familiares ou sentidas como menos prestigiadas ou impõem-lhes delicados problemas de "hibridação de papéis", como por exemplo quando um especialista de uma disciplina com forte identidade "acadêmica" é levado a praticar as "ciências da educação". A migração efetua-se, entretanto, mais facilmente, observa Musgrove, se o novo papel é sustentado por uma ideologia forte ou por uma utopia mobilizadora (se por exemplo a nova disciplina passa por ter uma utilidade social particular).

Ao longo dos anos 70, as sugestões contidas neste texto de Musgrove darão lugar, na Grã-Bretanha, a importantes desenvolvimentos no plano da pesquisa empírica e teórica. Em 1968, elas expressavam um alcance "pioneiro" em relação à tradição sociológica dominante: estudar o currículo escolar e seus componentes como sistemas sociais supunha adotar um ponto de vista original, até mesmo paradoxal, a tal ponto a justificação intelectual *a priori* das formas de organização habitual dos saberes escolares é comumente considerada como evidente por si mesma.

III. Justificações e perspectivas de uma "nova sociologia da educação"

a) Pode-se situar o que se chamou na Grã-Bretanha nos anos 70 de "nova sociologia da educação" no ponto de encontro dos dois processos mencionados anteriormente: de um lado, as transformações do campo institucional e intelectual da sociologia da educação, que levaram esta a interessar-se cada vez mais pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aula; de outro lado, o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e as estruturas do currículo num contexto de

mudanças sócio-culturais e de inovações pedagógicas. Influenciado pelo interacionismo simbólico americano originário dos trabalhos de G.H. Mead, pela fenomenologia social de Schutz e por alguns aportes da antropologia cultural e da sociologia do conhecimento, esta nova corrente de pensamento tem, com efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos. Devido à ênfase que coloca nos conteúdos de ensino, esta sociologia, em ruptura com a tradição da "aritmética política", pode muito bem ser considerada como uma "sociologia do currículo", e esta é a razão pela qual alguns críticos como Rachel Sharp (1980) identificam pura e simplesmente "nova sociologia da educação" e "sociologia do currículo". Uma tal identificação parece entretanto contestável: se a "nova sociologia da educação" é sem dúvida uma sociologia do currículo, ela não é toda a sociologia do currículo, já que aborda o currículo a partir de um ponto de vista teórico particular, um ponto de vista fortemente "crítico" e que se quer, em todo caso, polemicamente "anti-positivista". Este ponto de vista supõe com efeito pôr ênfase sobre o caráter contingente, o caráter fortemente construído e por isso mesmo a natureza essencialmente "problemática" dos saberes escolares bem como de qualquer outra manifestação da cultura. Esta abordagem distingue-se nisto de uma abordagem em termos de "curriculum development" no sentido "clássico", a qual coloca ênfase sobre os aspectos sociais dos processos de inovação nos programas e nos cursos sem entrar na própria substância dos conteúdos de ensino, isto é, independentemente de todo recurso às perspectivas e aos instrumentos analíticos da sociologia do conhecimento. Pode-se dizer, assim, que o que caracteriza propriamente a abordagem da "nova sociologia" é este novo olhar crítico e "desconstrutor" que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo.

Foi principalmente no contexto dos institutos de formação de professores e sobretudo do London Institute of Education que se cristalizou, ao redor do final dos anos 60, um certo número de idéias características da "nova sociologia da educação". No entanto foi por ocasião da conferência anual da British Sociological Association desenvolvida em Durham em 1970 (cf. os textos editados por R.K. Brown, 1973) que teve lugar a primeira expressão pública da nova orientação proposta. É na sequência desta conferência, ao longo de uma conversa entre Basil Bernstein, Michael F.D. Young (um antigo professor de ciências que veio ensinar no London Institute of Education depois de ter defendido em 1967 na Universidade de Essex uma tese consagrada à sociologia do currículo) e Pierre Bourdieu, que devia nascer o projeto de publicação da obra que ia se tornar uma espécie de "livro fundador" (ou, como dizem os anglo-saxões, o "locus classicus") da "nova sociologia": *Knowledge and Control*, que foi publicado em 1971 sob a direção de Michael Young.

Com o subtítulo de "New Directions for the Sociology of Education", *Knowledge and Control* propõe, de fato, uma pluralidade de orientações novas, mais do que uma "nova sociologia" propriamente falando. Dos 10 textos que compõem a coletânea, somente 5 são originais: as contribuições de Michael Young, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Neil Keddie, bem como o texto de introdução de Young. Os outros 5 provêm de publicações anteriores (cf. I. Davies, 1970, A. Blum, 1970, R. Horton, 1967 e P. Bourdieu, 1966 e 1967). Na verdade, como observa D. Robbins num comentário posterior (1978), a maioria dos autores que se referiram a *Knowledge and Control* sob o título da "nova sociologia da educação" fizeram-no apoiando-se quase que exclusivamente nos textos de Young, Esland e Keddie. O de Bernstein foi igualmente muito lido e freqüentemente comentado, mas na maior parte das vezes independentemente das contribuições destes 3 autores, pois Bernstein ocupa na verdade um lugar um pouco "à parte" no campo da "nova sociologia". Quanto à Bourdieu, tem-se questionado se pertence ao mesmo campo teórico (cf. J. Eggleston, 1973b, p.14, A. Flew, 1976, p.9).

Ao lado desta publicação "erudita" e de um acesso por vezes difícil, as idéias da "nova sociologia" encontraram um apoio e um instrumento de transmissão notavelmente eficaz no departamento de sociologia da Open University. Um dos cursos de sociologia difundido em grande escala por esta instituição de ensino à distância foi inspirado quase inteiramente por esta nova abordagem: trata-se do curso E 282 intitulado *School and Society*, para o qual foi editado (sob o mesmo título) em 1971 por B.R. Cosin, R. Dale, G. Esland e D.F. Swift um "reader" muito sugestivo que teve uma ampla audiência (a tal ponto que foi reeditado, com modificações substanciais na escolha dos textos, em 1977) e no contexto do qual se publicaram fascículos didáticos muito interessantes (cf. G. Esland, 1971 b, R. Dale, 1972, G. Esland, R. Dale e J. Sadler, 1972, D.H. Hargreaves e N. Keddie, 1972, P. Seaman, G. Esland e B. Cosin, 1972, A. McPherson, D. Swift e B. Bernstein, 1972).

b) Se consideramos a escolha dos textos reunidos no "reader" *School and Society* e as referências teóricas a que se referem as contribuições de *Knowledge and Control* e dos fascículos didáticos do curso E 282, damos-nos conta de que a "nova sociologia da educação" se inspira principalmente em certos aportes do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social e da sociologia do conhecimento, bem como da antropologia cultural (e tendo ainda como pano de fundo o referencial marxista).

Enquanto que a sociologia funcionalista concebe a sociedade essencialmente como um sistema de elementos funcionalmente articulados, o indivíduo como um produto social, e a educação como um processo de socialização, de interiorização de normas, de modelos, de valores culturais, que asseguram a integração, a coesão, a perpetuação do conjunto, a sociologia interacionista concebe preferentemente a sociedade como uma cena (ou uma arena), o indivíduo como um ator social em comunicação com os outros atores, e a educação como um jogo de papéis aberto

e amplamente improvisado. Assim os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido para eles, e encontram em seu caminho as ações dos outros e as significações postas pelos outros. A vida social é assim o produto de uma "composição" entre cada um e os outros, de um concerto e de uma partilha, mas produto constantemente ameaçado, constantemente contestado, causa e efeito de uma "negociação" perpétua entre os atores portadores de interpretações e de "definições de situações" divergentes. A interação simbólica é assim o cadinho onde se constroem simultaneamente e simetricamente a personalidade individual e a ordem social (cf. H. Blumer, 1966, 1969).

Metodologicamente, uma tal concepção leva a privilegiar as pesquisas de campo, a observação direta dos comportamentos e das situações, a coleta de dados em contextos naturais e cotidianos. Esta orientação também revela-se particularmente fecunda para a descrição da vida dos grupos e das instituições. Ela faz realçar em particular o caráter contingente das normas e dos hábitos, a parte que se deve à improvisação, aos artifícios, à "bricolagem institucional" e às reinterpretções incessantes dos atores, como se vê por exemplo em Goffman (1961), com a descrição da condição das pessoas que vivem em instituições fechadas. Sabe-se que o desvio constitui um de seus domínios de aplicação privilegiada (cf. H.S. Becker, 1963, 1964). Com o interacionismo e mais ainda com a etnometodologia, nova abordagem "interpretativa" nascida na Califórnia nos anos 60 (cf. H. Garfinkel, 1967), o problema sociológico, contudo, é menos o de saber como alguém se torna desviante ou delinquente do que o de saber como se vem a ser categorizado, "estigmatizado" como tal pelos outros e à custa de que trabalho simbólico podem se construir os "labels" sociais e efetuar-se, por exemplo, certas tomadas de decisão em matéria judiciária ou escolar (cf. A.V. Cicourel, 1968, A.V. Cicourel e J.I. Kitsuse, 1963, 1968, R.D. Heyman, 1979, 1981).

Ilustrada precocemente pelo livro de Willard Waller sobre a sociologia do ensino (1932), a perspectiva interacionista aplicada ao ensino teve por resultado sublinhar o aspecto coletivo e relacional da aprendizagem e do desempenho escolares (cf. H.S. Becker e outros, 1961, H.S. Becker, B. Geer e E.C. Hughes, 1968), mas também o aspecto potencialmente conflituoso da relação pedagógica. Ensinar supõe, com efeito, conseguir atingir de um certo modo a identidade do aluno, daí sua resistência, a "negociação" para o controle da situação escolar (cf. B. Geer, 1968), a recusa de alguns grupos de alunos em aceitar a autoridade pedagógica do professor (cf. C. Wertham, 1963), a indisciplina e as definições instáveis que os professores atribuem-lhes segundo os contextos (cf. R. Stebbins, 1971). Mas é necessário conhecer também os processos dentro da sala de aula com referência às "subculturas" próprias dos professores e dos alunos e como o resultado do encontro destas "subculturas" (cf. H.S. Becker, 1952a, E.C. Hughes, H.S. Becker e B. Geer, 1958, H.S. Becker e B. Geer, 1960, R.V. Dumont e M.L. Wax, 1969). As contribuições teóricas da sociologia dos meios profissionais (cf. R. Bucher e A.L. Strauss, 1961) podem também ajudar a analisar as atitudes e a

evolução pessoal ("career") dos professores no campo conflituoso da instituição escolar (cf. H.S. Becker, 1952b, 1953). A sociologia "dramatúrgica" de Goffman (1959) pode igualmente oferecer uma referência para a descrição de alguns aspectos da interação professor-aluno (cf. E.W. King, 1973).

Outra referência teórica explícita da "nova sociologia da educação", a fenomenologia social de Alfred Schutz (1962, 1964a, b, 1967) compartilha com o interacionismo simbólico os mesmos postulados "anti-positivistas", uma concepção do homem mais como ator do que como produto, uma preferência metodológica pelos procedimentos descritivos e interpretativos. Ela, contudo, põe ênfase preferentemente sobre o caráter "subjetivamente construído" da realidade social. Na verdade, tomamos como natural e evidente o mundo no qual nós vivemos, enquanto que ele não é senão um conjunto de significações intersubjetivamente produzidas, intersubjetivamente partilhadas pelos membros de uma mesma comunidade. Assim, para o estrangeiro recém-chegado, as evidências implícitas, os pressupostos, as "receitas cognitivas" da comunidade de recepção não "funcionam". O descenramento do estrangeiro impede-o de utilizar a cultura do grupo de recepção como um meio de orientação. Fornecendo soluções típicas a problemas típicos, para atores típicos, esta cultura é para ele fonte de desorientação. Ora, não seriam certas descrições fenomenológicas de Schutz transponíveis para o contexto da realidade escolar (cf. R. Dale, 1973, L. Foster, 1976)? Assim o aluno é, em certo sentido, semelhante a um estrangeiro para quem o mundo escolar é um labirinto de pressupostos. E o observador dos processos escolares não deve querer impor suas categorias analíticas falsamente "objetivas": quando descreve os fenômenos, ele deve permanecer fiel ao "vivido" pelos atores sociais, restituir o sentido de que as diversas situações podem se revestir segundo a "carreira" e as "perspectivas" de cada um deles, e isto vale em particular contra as descrições e as grades de observação "positivistas" dos processos da sala de aula.

Entre as fontes teóricas da "nova sociologia da educação", deve-se conceder também um lugar para certas contribuições da sociologia do conhecimento (cf. B. Shaw, 1973). Sabe-se da influência que foi exercida por Karl Mannheim na Grã-Bretanha. Contudo Mannheim propunha mais uma sociologia das ideologias políticas ou sociais do que uma sociologia do saber propriamente falando. Na verdade, é sobretudo a abordagem de Berger e Luckmann (marcada ela própria pela fenomenologia de Schutz e por uma leitura "antropológica" e "humanista" do marxismo) que parece ter influenciado a "nova sociologia da educação". No seu livro *The Social Construction of Reality* (1967), Berger e Luckmann interessam-se pelos saberes cotidianos, aqueles que se dão na vida corrente, mais do que pelas construções teóricas ou pelas ideologias. Através da variabilidade destes saberes revela-se, segundo eles, o caráter relativo, "socialmente construído", do que é considerado por cada um como o "mundo real". E se o indivíduo é, efetivamente, num certo sentido, o produto da sociedade, já que é integrando sua experiência individual a um campo simbólico e social já existente que ele constrói

sua identidade, é necessário reconhecer reciprocamente que a sociedade não é, ela mesma, senão o produto instável de uma perpétua institucionalização das ações humanas, segundo uma dialética aberta de interiorização e de objetivação. É pela aprendizagem de certos papéis sociais que as instituições incorporam-se à experiência de cada indivíduo. Ora, todo papel supõe a aquisição de alguns corpos de saberes específicos. Para cada grupo social estes corpos de saberes constituem modos diferentes, igualmente válidos, de "construção da realidade", que se confrontam e se afrontam no campo plural das complexas sociedades contemporâneas.

Esta insistência no caráter "socialmente construído" dos conhecimentos e das categorias mentais que são tidos como os mais universais e os mais necessários encontra-se igualmente em certos trabalhos recentes de antropologia cultural (cf. R. Horton, 1967, 1968, C.O. Frake, 1961, 1964, T. Gladwin, 1964, 1970, P. Winch, 1964) nos quais a "nova sociologia" pôde encontrar as justificativas teóricas para sua crítica radical dos absolutismos epistemológicos e culturais.

Entre as contribuições ligadas à "nova sociologia da educação", nem sempre é fácil distinguir a parte respectiva de cada uma destas diversas fontes teóricas, devido aos evidentes parentescos e interferências que existem entre elas. É por isso que também se pode caracterizar a inspiração teórica desta sociologia com referência a oposições dicotômicas mais globais: entre "paradigma interpretativo" e "paradigma normativo" (T.P. Wilson, 1971), entre "teorias do conflito" e "teorias da ordem" (J. Horton, 1966), entre "sociologias do controle" e "sociologias da ordem" (A. Dawe, 1970), ou ainda entre "sociologias fenomenológicas" (ou "existenciais") e "sociologias absolutistas" (J.D. Douglas, 1971).

c) Num artigo publicado em 1972 em *Education for Teaching*, David Gorbett apresenta as novas orientações de pesquisa propostas em *Knowledge and Control* como uma verdadeira "revolução científica" no sentido que Thomas Kuhn (1962) dá a este termo: tratar-se-ia de um "novo paradigma", isto é, de um modo de pensamento sociológico incompatível com o antigo e provavelmente destinado a suplantá-lo. Antes de nos perguntarmos, em vista das contribuições reais desta "nova sociologia", se uma tal descrição não é exageradamente apologética, tentemos avaliar o que, ao próprio nível do programa de pensamento destes autores, efetivamente produz ruptura com relação às tradicionais perspectivas da sociologia da educação britânica.

Como se sabe, a problemática dominante desta sociologia ao longo dos anos 50 e 60 era a da desigualdade de oportunidades e dos determinantes sociais da educabilidade. Os "novos sociólogos" não afirmam absolutamente que esta questão das desigualdades não seja importante. Afirmam somente que, colocada nos termos nos quais ela freqüentemente o era nesta época, ela está mal colocada já que, centrando a atenção nos fatores ou nos mecanismos exteriores à escola (o mercado de trabalho, as desigualdades econômicas, as disparidades culturais entre os grupos sociais), ela esconde uma questão mais importante, mas menos diretamente visível,

que é a dos mecanismos propriamente escolares de estruturação e de circulação dos saberes subjacentes a esta diferenciação dos resultados e dos cursos.

É no texto de Ioan Davies reproduzido em *Knowledge and Control* que se acham os desenvolvimentos mais explícitos sobre este ponto. O autor critica inicialmente o ensaio de classificação dos sistemas educativos proposto anteriormente pelo sociólogo Earl Hopper (1968), porque esta classificação privilegia uma única função da educação, a saber, a função de seleção social, ignorando, por exemplo, a função de socialização e a questão dos conteúdos culturais do ensino. Num sentido mais geral, Davies sublinha os limites das quatro principais perspectivas em função das quais se realiza mais frequentemente a abordagem sociológica da educação: a que enfatiza os efeitos da educação entendidos em relação às demandas da sociedade global; a que privilegia o ponto de vista da teoria das organizações (a qual chega por vezes a autonomizar de modo excessivo a escola em relação ao seu meio social); a que se interessa sobretudo pelo fluxo de entrada e pelo problema das desigualdades de acesso; aquela, enfim, mais psicológica do que verdadeiramente sociológica, centrada nos mecanismos da socialização da criança. Quaisquer que sejam os méritos e as contribuições destas diferentes abordagens, elas têm, na verdade, em comum, segundo Davies, o fato de ignorar um aspecto central da educação, a saber, o da transmissão cultural. Se o fato de selecionar os indivíduos em função do mercado de trabalho constitui certamente uma função latente importante da educação escolar, sua função mais manifesta define-se em relação ao mundo dos conhecimentos. É, indica Davies, uma função de gestão, de organização, de tratamento dos conhecimentos ("management of knowledge"), e todo estudo comparativo dos sistemas educativos que ignora este aspecto corre o risco de perder pertinência. Infelizmente, segundo Davies, este tipo de abordagem praticamente não foi posto em execução até o presente pelos sociólogos da educação.

Observações e críticas análogas aparecem no texto de Michael Young "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge" (em *Knowledge and Control*). Segundo Young, a sociologia da educação britânica, herdeira do socialismo fabiano no plano ideológico e da tradição demográfica no plano metodológico, não teria sido capaz de entender as características sociais deste ensino no qual as crianças do meio popular são tão frequentemente postas em situação de fracasso, e em particular as implicações sociais de um currículo como o do ensino secundário "clássico", no qual os alunos devem se ajustar a dez matérias diferentes tão separadas umas das outras quanto separadas de todo o restante da realidade. Assim os conteúdos e as estruturas do currículo podiam ser considerados como um "dado", como uma realidade "evidente por si mesma" e escapando por natureza à investigação sociológica, o que tinha por consequência conferir aos fracassos escolares um significado de "desvio" em relação a uma norma comumente aceitável, enquanto que se deveria, sobretudo, se questionar através de quais processos e na base de quais construções de critérios chega-se a estabelecer uma distinção entre o fracasso e o sucesso. Em suma, tanto para Young

quanto para Davies, é necessário entender as instituições de ensino como lugares de gestão e de organização do material cognitivo e simbólico ("knowledge processing") e não somente do material humano ("people processing"). É por isso que, como ele o sugere em seu texto de introdução em *Knowledge and Control*, a sociologia da educação não deveria mais ser considerada como um domínio de pesquisa distinto do da sociologia do conhecimento.

Estas observações de Young podem ser comparadas com certas considerações propostas por Basil Bernstein em seu texto "The Sociology of Education: a brief account" (1972). Neste balanço da sociologia da educação britânica, Bernstein censura, com efeito, principalmente as pesquisas desenvolvidas nos anos 50 por terem permanecido de certo modo "na superfície das coisas", ao se centrar nas estruturas organizacionais das escolas e nas desigualdades educativas sem se interessar pelas características propriamente cognitivas ("knowledge properties") do ensino escolar, isto é, pela estrutura, pelos conteúdos e pelos modos de transmissão dos saberes escolares. É dos Estados Unidos que teria vindo, segundo ele, a idéia de uma nova abordagem sociológica dos problemas da educação, sob a influência histórica do movimento contestador dos anos 60 e sob a influência teórica dos novos movimentos de inspiração marxista, fenomenológica, interacionista-simbólica e etnometodológica. Assim, teria se desenvolvido uma sociologia que colocaria ênfase sobre as interações sociais e as características das escolas enquanto instituições de transmissão de conhecimentos. Daí o interesse trazido por esta sociologia pelos conteúdos do currículo e pelas modalidades do trabalho pedagógico, e o recurso a certos instrumentos e contribuições da sociologia do conhecimento.

Do mesmo modo, Gorbett, em seu artigo de 1972 já citado, critica os pressupostos "funcionalistas" da sociologia da educação tradicional e a descrição que ela dá dos fracassos escolares das crianças de meio popular em termos de deficiência cognitiva ou de "handicap cultural", deixando, por isso mesmo, de dar atenção aos mecanismos e aos fatores de diferenciação escolar inerentes à natureza do currículo em si. Segundo ele, o novo paradigma em vias de emergência, inspirado por uma concepção de homem como ator social e por uma rejeição dos métodos de pesquisa "positivistas", encontra três domínios privilegiados de aplicação: as interações na sala de aula, as categorias mentais dos professores, os saberes escolares. Este terceiro aspecto parece na verdade o mais característico da nova abordagem, o mais interessante, de qualquer modo, na perspectiva de uma reflexão sobre os fatores culturais da educação. Trata-se aqui, com efeito, de entender os saberes e os conteúdos simbólicos veiculados pelo ensino, como produtos sociais, como aquilo que ocorre no interior de uma "arena social" enquanto resultado precário de interações e de interpretações "negociadas" entre parceiros colocados em posições sociais diferentes e, por isso, portadores de "perspectivas" divergentes. Como o sublinha o próprio título de *Knowledge and Control*, um laço íntimo une aqui a questão do saber e a questão do poder de

controle social. Devido ao fato de que ela se pretende em ruptura com a atitude ingênua ou naturalmente "positivista" em relação aos saberes e aos conteúdos da cultura escolar, a perspectiva de análise sociológica dos currículos que os "novos sociólogos" propõem tem valor eminentemente crítico. Existem, no entanto, várias maneiras de se compreender e de se executar este projeto de uma "socio-análise crítica" dos conteúdos cognitivos e culturais da educação, como o pode revelar uma análise diferenciada das contribuições originais reunidas em *Knowledge and Control*.

Notas

1. Sobre as orientações e a evolução da sociologia da educação britânica a partir dos anos 50, cf. pelo menos dois artigos de síntese de O. Banks (1972, 1982) e um artigo mais geral de A.H. Halsey (1982) dedicado ao conjunto da sociologia britânica a partir de 1945.

Contribuições originais da "nova sociologia" para a teoria do currículo

“O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”, escreve Bernstein em “On the Classification and Framing of Educational Knowledge” (em *Knowledge and Control*, p.47). Esta formulação resume muito bem a hipótese fundamental subjacente ao projeto de análise crítica dos saberes escolares, característico da “nova sociologia da educação”. Trata-se com efeito de fazer surgir o sistema complexo de relações que pode existir, nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares por um lado, e, por outro lado, das formas dominantes de poder e o controle social que se exercem tanto no interior das instituições educativas quanto no nível da sociedade global. Esta problemática encontra-se presente muito particularmente nas contribuições de Michael Young e de Basil Bernstein em *Knowledge and Control*, enquanto que aquelas propostas por Geoffrey Esland e Neil Keddie, que apresentam sobretudo influências fenomenológicas e interacionistas, abrem perspectivas um pouco diferentes.

I. As implicações sociais dos “códigos do saber escolar” segundo Bernstein

a) Estudar os determinantes e os efeitos sociais dos modos de estruturação e de transmissão dos saberes escolares supõe, indica Bernstein em “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, reconhecer o currículo, a pedagogia e a avaliação também como “sistemas de mensagem” que obedecem a princípios de produção e de regulação que podem variar segundo os contextos institucionais e sociais e aos quais Bernstein dá o nome de “código dos saberes escolares”.

Pode-se imaginar todos os tipos de critérios que permitiriam distinguir possíveis diferentes códigos envolvidos na estruturação dos saberes escolares. Para Bernstein, um critério domina todos os outros, o do grau de delimitação ("boundary"). É com efeito a oposição entre delimitações rigorosas e delimitações vagas que constitui o elemento fundamental de sua análise. Este fenômeno de delimitação dos saberes escolares pode ser concebido de duas formas: de um lado como compartimentação mais ou menos rigorosa entre os diversos tipos de saberes que o currículo veicula (quer estes sejam organizados ou não sob forma de "matérias escolares"), de outro lado, como demarcação mais ou menos rígida entre aquilo que, no contexto da relação pedagógica e em matéria de escolha e de organização dos conhecimentos a transmitir, obedece ao controle dos professores ou dos alunos e aquilo que escapa a este controle. Bernstein utiliza a palavra inglesa "classification" para designar o fenômeno de compartimentação dos saberes (que remete segundo ele à "estrutura profunda do currículo") e a palavra "framing" (que se pode traduzir por "enquadramento")¹ para designar o segundo tipo de separação (que remete segundo ele à "estrutura profunda da pedagogia"). Teoricamente, estas duas dimensões, compartimentação e "enquadramento" podem variar independentemente uma da outra. É assim por exemplo que, segundo Bernstein, os sistemas escolares da Europa continental, fortemente centralizados e que deixam pouca iniciativa para os professores e alunos, parecem repousar sobre "enquadramentos" mais rigorosos do que o sistema inglês, no qual, em contrapartida, as compartimentações seriam particularmente rígidas, em especial com uma separação muito forte entre ciência "pura" e conhecimentos "aplicados", enquanto que nos Estados Unidos tanto as compartimentações quanto os "enquadramentos" seriam flexíveis. Contudo, na sequência do texto de Bernstein, na maior parte do tempo, não será levada em conta esta distinção, e a oposição que Bernstein estabelece entre o que ele chama "código serial" ("collection code") e "código integrado" ("integrated code") vale inseparavelmente para cada uma destas duas dimensões, o "código serial" (quer se acompanhe de um amplo quer de um estreito leque de possíveis conteúdos) sendo caracterizado ao mesmo tempo por uma compartimentação rígida e por "enquadramentos" rigorosos.

b) Um texto de 1967, "Open Schools — Open Society?", propunha uma rápida análise, mas muito sugestiva, das transformações pedagógicas, culturais e organizacionais que têm lugar efetivamente no interior dos sistemas escolares. Esta análise não recorria aos mesmos conceitos que aquela, mais sofisticada, apresentada em "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". Ela se apoiava sobretudo nos conceitos durkheimianos de "solidariedade mecânica" e "solidariedade orgânica". Para Bernstein, com efeito, existe atualmente uma evolução nos princípios de integração social em ação no contexto da educação escolar: a solidariedade orgânica (no contexto da qual a ênfase é colocada na complementariedade dos indivíduos mais do que na sua submissão aos valores comuns e na qual as delimitações simbólicas atenuam-se) tende a substituir a solidariedade mecânica

(no contexto da qual os papéis estavam fortemente prescritos, os valores comuns estavam impostos e simbolizados através de sistemas de sanções punitivas). Esta evolução manifesta-se, segundo Bernstein, através de uma certa quantidade de índices que atestam, sob todos os aspectos, uma "abertura" maior em matéria pedagógica, cultural, social, organizacional, bem como espacial e arquitetural. Assim, o uso do tempo e do espaço torna-se mais maleável, a organização do trabalho mais flexível: passa-se da forma de "sala de aula" (com número de alunos constante) para a forma de "grupos de trabalho" (com números variáveis de alunos segundo as atividades). Correlativamente, a pedagogia evolui, dá-se mais ênfase à resolução de problemas, à descoberta autônoma e menos às aprendizagens operatórias estritas, o que não pode deixar de modificar as relações de autoridade entre professores e alunos. Do mesmo modo, as modalidades de controle social fazem mais referência às pessoas enquanto tais, atenuando-se o aspecto ritual e simbólico das sanções. No plano do currículo (aspecto do texto de 1967 que mais antecipa o de 1971), constata-se uma tendência à descompartimentação das disciplinas, à concentração do ensino ao redor de certas idéias, de certas questões que não correspondem às divisões tradicionais entre matérias, o que não pode senão enfraquecer a posição do professor enquanto especialista. Surge também uma nova estruturação da equipe de supervisão, caracterizada por uma divisão do trabalho mais complexa, uma hierarquia das responsabilidades mais diferenciada. Os papéis do professor são também mais variados, mais diversificados e ao mesmo tempo menos prescritos antecipadamente, de preferência construídos e realizados dia a dia no curso das múltiplas interações que têm lugar no interior da instituição. E o próprio aluno vê seus papéis serem modificados, diversificados, ampliados: ele está ao mesmo tempo mais autônomo e mais individualizado em relação aos outros. Uma educação "ampliada", valorizando a diversidade e a mistura, substitui assim uma educação que colocaria a ênfase na "profundidade", centrada nos valores de pureza e funcionalmente elitista.

Se compararmos "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" e este texto de 1967, vamos notar várias diferenças importantes. De um lado, o texto de 1971 é conceitualmente mais construído, mais original, e sem dúvida mais abstrato. Apresenta-se menos como uma descrição de situações ou de mudanças realmente observáveis do que como uma análise conceitual e "ideal-típica", onde o autor interroga-se sobre as implicações possíveis (no plano pedagógico, organizacional, cultural) de diversos modos de organização do saber escolar definidos *a priori*. Os conceitos de "código", de "delimitação", de "classificação", de "enquadramento" são as pedras fundamentais desta construção, dos quais não se encontra equivalente em "Open Schools — Open Society?". Por outro lado, a reflexão desenvolvida no texto de 1971 manifesta uma distância muito maior do autor em relação à temática pedagógica dominante da época, a saber, a temática da abertura, da diversificação, da descompartimentação, da flexibilidade, da "convivialidade" relacional e da autonomia do aluno. Certamente, no texto de

1967, Bernstein notava que esta evolução em direção a uma escola "mais aberta", inscrita no espírito do tempo, ia encontrar fortes resistências em razão da ameaça que toda educação aberta parece fazer pesar sobre a ordem estabelecida. E sobretudo, ele sugeria que esta evolução poderia muito bem provocar um espécie de sentimento de vertigem tanto entre os professores como entre os alunos, entre os quais alguns poderiam ser tentados a se desviar de uma instituição que não lhes ofereceria mais pontos de apoio simbólicos sólidos, para se voltarem para outras fontes de certeza e de identificação emblemática, como, por exemplo, aquela que constitui o fazer parte de um mesmo grupo de idade. Estes nuances e estas interrogações não são suficientes, contudo, para eliminar da análise de Bernstein, seu caráter implicitamente apologético: "Open Schools — Open Society?" era uma variante sociológica do discurso pedagógico inovador e renovador dos anos 60. Com "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", parece que o discurso do sociólogo separa-se muito mais do discurso do pedagogo e manifesta um cuidado muito maior de elucidação teórica e de distanciamento crítico.

Analisando nestes textos as implicações pedagógicas possíveis de uma passagem do "código serial" ao "código integrado", Bernstein considera sucessivamente a questão do abrandamento dos "enquadramentos" e a do enfraquecimento das compartimentações no interior do currículo. Nos sistemas com "enquadramento" rígido, os professores e os alunos têm pouca iniciativa, os conteúdos e os métodos estão fortemente prescritos, e há também uma forte especificidade dos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente. Por isso, sublinha Bernstein, o ensino impõe uma visão-hierárquica e dogmática do conhecimento e da cultura. Ao contrário, o abrandamento dos "enquadramentos" acompanha-se de uma pedagogia que deixa mais espaço às iniciativas individuais e à autonomia do grupo. Da mesma forma, Bernstein acêntua que um enfraquecimento das compartimentações entre os saberes pode favorecer a invenção, a criatividade intelectual, convidando o aluno a descobrir e a fazer funcionar certas estruturas lógicas profundas dos saberes, por oposição às divisões e especificações superficiais inscritas na configuração tradicional das matérias escolares. Encontra-se, naturalmente, em tais formulações o eco de todo o movimento de reflexão e de renovação pedagógicas dos anos 60. Parecerão mais originais, contudo, as análises consagradas por Bernstein às implicações organizacionais dos dois códigos e à questão das relações de poder no interior das instituições de ensino.

c) Toda a espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe e condiciona ao mesmo tempo certas relações de poder. É por isso que uma sociologia da educação tem o dever de analisar as relações de poder que estão implicadas nas diversas formas de classificação e de "enquadramento" dos saberes que a escola transmite. Bernstein interroga-se também a respeito da forma pela qual podem variar os poderes respectivos dos docentes e dos discentes, segundo o tipo de código que subjaz à organização do currículo.

Se considerarmos inicialmente a relação professor-aluno, diremos que a rigidez das classificações bem como a dos "enquadramentos", favorece um exercício autoritário do poder do docente, enquanto que os códigos integrados deixam ao aluno mais autonomia em relação ao mestre. Se considerarmos em seguida o poder do docente, não mais em relação ao aluno, mas em relação ao saber a transmitir, reconheceremos que o código integrado permite ao professor mais iniciativa, tanto na escolha dos conteúdos a transmitir quanto nas modalidades de ação pedagógica, enquanto que sua margem de escolha pedagógica é inteiramente limitada se as classificações e os "enquadramentos" são rígidos e impostos previamente. Neste último caso, o aluno tem, então, pouca autonomia em relação ao professor, mas a autoridade do professor sobre o aluno não significa tampouco autonomia, já que esta lhe é de qualquer forma delegada pela instituição para ensinar o que a instituição quer e como o quer. Em termos de poder, tanto os docentes como os discentes pareceriam então ter tudo a ganhar se os códigos integrados substituíssem pouco a pouco os códigos seriais nas escolas.

Se considerarmos contudo o poder do professor sob o ângulo de suas relações com seus colegas e no sistema global de relações no interior do estabelecimento, devemos ver as coisas de um modo mais complexo. De um lado, é necessário reconhecer que os códigos seriais favorecem as relações de trabalho de tipo "vertical", autoritário e hierárquico: os discentes são subordinados aos docentes e estes são subordinados aos diretores ou aos seus chefes de departamentos disciplinares, sem ter muitas relações de trabalho com os colegas do mesmo nível que eles. Num tal sistema de poder oligárquico e compartimentado, a transparência é muito frágil, o que favorece o diz-que-diz, a intriga e o desenvolvimento de uma concepção "conspiratória" do funcionamento das organizações. Ao contrário, os códigos integrados favorecem as relações de tipo "horizontal" (a concordância, cooperação, "participação") em todos os níveis, tanto entre os alunos quanto entre os professores. Assim, a democracia parece se opor ao autoritarismo, a flexibilidade à rigidez, a participação social à segmentação burocrática, os valores modernos de abertura e convivialidade aos antigos hábitos de isolamento e de manutenção das distâncias.

Mas existe também um outro aspecto das coisas, um outro modo de ler o fenómeno da descompartimentação dos cursos. O professor "serial" sofre certamente da falta de transparência na vida de seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo se beneficia dela. Uma vez fechado na sua sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter de prestar contas a ninguém, no limite, é verdade, do respeito aos programas e às instruções oficiais, tiranos mais abstratos e razoavelmente conciliantes... É por isso que se constata frequentemente tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Ao contrário, a integração dos cursos supõe, como o destaca Bernstein, um contínuo trabalho de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e sobretudo um verdadeiro consenso

relativamente a esta "idéia diretriz", a esta "idéia integradora" à qual todos os cursos devem se subordinar. Este consenso parecia a Bernstein como a condição primeira de sucesso de uma experiência de integração dos cursos num estabelecimento escolar. E isto nos leva de volta ao problema da ideologia subjacente ao ensino. Numa estrutura de tipo "serial", as ideologias dos professores podem permanecer implícitas e sobretudo podem permanecer diferentes, devido ao fato da compartimentação dos conteúdos. Numa estrutura de tipo integrado, a explicitação e a homogeneização da base ideológica dos cursos tornam-se uma necessidade. A abertura no plano pedagógico pode ter assim por corolário paradoxal um fechamento no plano ideológico.

d) Através do estudo das formas e dos processos de controle social, é a gênese da ordem na sociedade e na cultura que está no centro da reconstituição de uma sociologia da socialização. Como os indivíduos são levados a interiorizar o social e o simbólico, a se identificarem com modelos, a se inscreverem em categorizações e classificações? Sabe-se que para Bernstein os códigos sócio-linguísticos, os hábitos de linguagem próprios deste ou daquele grupo social exercem um papel importante na socialização da criança, na construção de sua identidade, em interação com outros aspectos das práticas educativas e do controle social em ação no contexto familiar. Dá-se o mesmo em relação aos códigos do saber escolar. O modo pelo qual se acham organizados, delimitados, classificados, separados, os saberes veiculados na escola influencia, com efeito, a construção da identidade entre os alunos, o modo pelo qual eles se situam no mundo e se comportam com relação aos outros, e contribui para modelar a ordem social. É assim, destaca Bernstein, que na variante "especializada" do código serial, na qual os tipos de conteúdos ensinados no contexto de um mesmo currículo são ao mesmo tempo fortemente compartimentados e pouco numerosos, a identidade cultural escolar dos alunos cristaliza-se de maneira intensa e precoce. Muito cedo, com efeito, o indivíduo define-se como aquele que estuda tal matéria ou tal campo e muito cedo desenvolve-se nele um sentimento de pertinência ou de filiação a um grupo relativamente restrito de especialistas, com comportamentos de rejeição ou de suspeita com relação às outras especializações e suas possíveis invasões territoriais. Já em "Open Schools — Open Society?" Bernstein tinha insistido, referindo-se aos trabalhos etnológicos de Mary Douglas (1966), na dimensão quase religiosa deste pensamento delimitador e discriminador subjacente aos códigos seriais, o enfraquecimento das compartimentações estando assimilado a uma espécie de mácula, um atentado infligido a uma ordem sagrada.

Os procedimentos de avaliação pedagógica constituem, segundo Bernstein, um revelador privilegiado do modo pelo qual os códigos do saber escolar podem contribuir para construção da identidade individual e para a gênese da ordem social. No contexto dos códigos seriais a avaliação efetua-se geralmente segundo critérios altamente explícitos e repousa sobre um locus bem definido de conhecimentos e de competências: sabe-se antecipadamente o que são uma boa e uma má resposta,

um bom e um mau desempenhos. No contexto dos códigos integrados, deve-se tomar em consideração níveis mais profundos da personalidade, aptidões e atitudes gerais, mais do que saberes ou *savoir-faire* pontuais. Sob as aparências de abrandamento e de liberação, isto pode significar de fato, sugere Bernstein, um modelo de socialização mais envolvente e mais global. Do mesmo modo o abrandamento dos "enquadramentos", ao atenuar a separação entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana, pode ter o efeito paradoxal de fazer entrar no campo do que é pedagogicamente interessante uma parte crescente daquilo que é aquilo que faz o indivíduo enquanto pessoa privada e ampliar, assim, as tarefas da socialização escolar. A significação sociológica, política e cultural da evolução em direção a uma concepção mais "aberta" do ensino é, portanto, bastante ambivalente, como também o revela a análise das mudanças recentemente ocorridas na pedagogia das classes pré-elementares propostas por Bernstein em *Class and Pedagogies: Visible and Invisible* (1975).

As análises sutis e matizadas de Bernstein chamam, assim, nossa atenção para uma ambigüidade profunda e insuficientemente elucidada das ideologias e das práticas modernas da descompartimentação. É verdade que toda delimitação simbólica acompanha-se do exercício de um poder social e da manutenção de uma espécie de alienação cultural: as classificações e os ordenamentos são instrumentos privilegiados da "violência simbólica", no sentido em que o entende Pierre Bourdieu. Mas a transparência social, correlativa do enfraquecimento das delimitações simbólicas, comporta também custos e restrições. Bernstein mostra-o bem a partir do exemplo dos currículos. No sistema "serial" tradicional, ninguém sabe claramente o que faz seu vizinho, o poder exerce-se a salvo das repartições; as ações, as intenções, as decisões têm lugar na opacidade. Conhecem-se os custos da opacidade no plano cognitivo, social, emocional: é o mundo do rumor, do arbitrário, da manipulação. É por isso que a "serialidade" constitui a idéia fixa dos pensadores da liberdade fundante. No sistema descompartimentado, ao contrário (aquele que tende a ser posto em execução, por exemplo, por uma pedagogia da interdisciplinaridade, supondo uma integração muito forte da equipe docente), a informação circula, a visibilidade social é muito grande, todo mundo tem o direito de saber e (sem dúvida, em menor medida) o poder de comunicar. Mas isto não significa também que cada um, professor tanto quanto aluno, é colocado sob o olhar de todos, que cada um pode ser levado a se explicar diante de todos, a dar conta diante de todos de suas ações como de suas omissões e mesmo de seus pensamentos? É o triunfo da transparência, o reino da reciprocidade "panóptica", uma reciprocidade sem paliativos e sem recursos. Mas não é justamente para escapar a uma nova tirania da transparência inscrita de forma sutil no evangelho da descompartimentação simbólica e da reciprocidade comunitária que tantos professores resistem às inovações de natureza "integrativa"?

e) Desprovida de toda base empírica aparente e apoiando-se apenas num número muito restrito de referências, a reflexão perseguida por Bernstein em "On the

Classification and Framing of Educational Knowledge" parece uma pura construção conceitual. Centrando-se numa abordagem "sócio-morfológica" dos currículos, enfatizando as formas de organização, de apresentação, de delimitação, dos saberes transmitidos pela escola, é certo, contudo, que esta reflexão abre vias inteiramente novas em sociologia da educação e constitui uma ilustração privilegiada daquela síntese entre a sociologia da educação e a sociologia do conhecimento reclamada por Michael Young em seu texto de introdução a *Knowledge and Control*. É de se observar, todavia, que, em Bernstein, a análise dos currículos por meio dos recursos conceptuais da sociologia do conhecimento não desemboca de modo algum num questionamento dos conteúdos de ensino propriamente ditos: ela permanece aquém de todo sociologismo redutor, de toda crítica radical do conhecimento, da cultura e da razão. É por isso que a acusação de "relativismo" feita por alguns críticos tais como R. Gibson (1977) parece dificilmente justificável.

II. Estratificação dos saberes escolares e estruturas sociais segundo Young

Como Bernstein, Young propõe na sua contribuição a *Knowledge and Control*, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", elementos para um estudo "sócio-morfológico" dos currículos, mas insiste talvez mais, de modo tipicamente weberiano, no fato de que os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. Young fixa três critérios possíveis para uma classificação dos currículos, segundo o grau de hierarquização, o grau de especialização e o grau de compartimentação dos saberes que eles contribuem para transmitir. Sobre estes dois últimos pontos (especialização e compartimentação), é evidente o paralelismo entre as sugestões de Young e a abordagem de Bernstein: toda inovação que consiste, por exemplo, em introduzir novas matérias num programa de estudos, ampliando por isso mesmo seu campo cognitivo, ou, ao contrário, em suprimir alguns cursos ou em modificar a estrutura do currículo encontra sempre fortes resistências, já que coloca em jogo interesses sociais e interesses simbólicos. Mas é a questão da estratificação (ou hierarquização) dos conteúdos ensinados que aparece para Young como a mais importante, pois que é através dela que se podem melhor apreender os fatores políticos da transmissão do saber no interior dos sistemas de ensino. Esta estratificação é um fato inegável: certos cursos beneficiam-se de um prestígio maior do que outros, alguns são de um acesso mais seletivo do que outros, alguns contam mais do que outros para a outorga dos certificados e diplomas e é evidente que há aí um objeto de reflexão privilegiado para uma sociologia do currículo. De um modo geral, Young sugere que aí onde os saberes constituem objeto de uma forte hierarquização, existem também relações fortemente hierarquizadas entre professores e alunos.

Reciprocamente, pode-se dizer que os alunos podem ser levados a exercer um certo poder de controle sobre os conteúdos de ensino quando a definição do conhecimento e da cultura "legítimos" não é completamente rígida e é possível aderir a "definições alternativas do saber". Contudo é tal a densidade do modelo dogmático do conhecimento e da cultura intelectual no interior dos sistemas de ensino que a emergência de um tipo de currículo baseado numa diferenciação não hierárquica dos saberes constitui, adverte Young, uma alternativa altamente improvável. Na verdade, destaca ele, o sistema educativo britânico é dominado sempre por currículos acadêmicos que repousam sobre uma estratificação rígida dos saberes. Isto se traduz institucionalmente no fato de que os professores que se beneficiam de uma situação e de salários mais elevados são os que ensinam, para grupos relativamente homogêneos de alunos bem dotados, as matérias que mais comumente dão lugar a uma avaliação formal. Esta é também a razão pela qual é nos setores de mais prestígio do sistema educativo, naqueles para onde vão os melhores alunos e onde se transmitem os saberes dotados da mais forte legitimidade acadêmica, que as resistências às inovações são mais fortes. Não é tampouco surpreendente que as proposições e iniciativas inovadoras de um organismo tal como a Schools Council tenham se preocupado prioritariamente com os currículos destinados aos alunos menos dotados, isto é, com um domínio amplamente estranho aos interesses materiais e simbólicos dos grupos socialmente dominantes (cf. M.F.D. Young, 1972).

Esforçando-se por determinar as características principais dos saberes dotados de status mais elevados no contexto do sistema educativo atual, Young insiste em dois critérios principais: o fato de poder dar lugar a procedimentos de avaliação formal e também o fato de repousar sobre o código escrito mais do que sobre a tradição oral. Foi Max Weber, lembra-nos Young, que mostrou como a burocratização dos sistemas educativos nas sociedades modernas levava cada vez mais a enfatizar os exames e a privilegiar os saberes suscetíveis de dar lugar a avaliações objetivas. Sabe-se de resto (cf. J. Coody e I. Watt, 1963) a que ponto o domínio da língua escrita tornou-se um dos eixos principais da diferenciação social nas sociedades contemporâneas. Mas, devido ao fato de que ler e escrever são essencialmente atividades solitárias, a cultura alfabética implica numa individualização crescente da relação com o saber, do mesmo modo que supõe e favorece também a abstração, o afastamento em relação à experiência imediata, o enfraquecimento da ligação entre o indivíduo e o mundo natural e social. Tais são precisamente os traços que caracterizam, segundo Young, os saberes de status elevado, aqueles privilegiados atualmente pela cultura acadêmica e em função dos quais constrói-se as definições do sucesso e do fracasso escolar mais conformes com os sistemas de valores e com a preservação dos interesses dos grupos socialmente dominantes.

Incontestavelmente, a contribuição de Young para *Knowledge and Control*, como a de Bernstein, vale mais pela fecundidade das questões que sugere, pela

novidade das perspectivas que abre do que pela pertinência dos resultados de pesquisa que apresenta. Na verdade, aí estão dois textos de valor essencialmente programático, duas "introduções à crítica da economia política dos saberes escolares" se assim se quer (e para retomar em parte uma expressão, "politics of educational knowledge", que utiliza Young em seu artigo de 1972 já citado). Com *Class and Pedagogies: Visible and Invisible* (1975), Bernstein permanecerá no mesmo tom, o da elaboração de instrumentos conceituais potentes e originais para uma análise sociológica possível das novas práticas pedagógicas postas em execução nas classes pré-elementares (práticas que, como o título do texto sugere, repousam muito mais do que antes sobre regras, procedimentos e critérios implícitos). A riqueza, a densidade conceitual, mas também a necessidade (e a dificuldade) de uma validação empírica das teses e das hipóteses de Bernstein darão lugar nos anos 70 a um importante debate crítico². Quanto a Michael Young, ele retomará nos textos posteriores, consagrados à pedagogia das disciplinas científicas (1974, 1976, 1977), alguns dos temas apresentados nesta contribuição a *Knowledge and Control*, denunciando em particular o privilégio concedido a uma abordagem dos saberes científicos essencialmente "teórica" e abstrata, apartada dos saberes cotidianos e ignorante das aplicações técnicas, bem como das implicações sociais e humanas da ciência, assim como o dogmatismo e o positivismo subjacentes à representação escolar do percurso científico. Ao legitimar uma divisão hierárquica entre trabalho intelectual e trabalho manual, tarefas de concepção e tarefas de execução, uma tal representação seria, segundo ele, portadora de implicações políticas conservadoras. É forçoso reconhecer, contudo, que, por mais interessantes que sejam, as idéias desenvolvidas nestes textos permanecem pouco sustentadas empiricamente, pouco sistematizadas conceitualmente e não põem em execução senão incompletamente o rico programa de pensamento esboçado em *Knowledge and Control*.

III. Ideologias pedagógicas, interações sociais e saberes escolares (G. Esland, N. Keddie)

1. Saberes escolares e perspectivas profissionais dos professores segundo Esland

Como as de Bernstein e de Young, a contribuição de Esland para *Knowledge and Control*, "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge", que se apóia num trabalho de tese orientado por Michael Young (cf. G. Esland, 1970), tem um valor essencialmente programático: trata-se da apresentação do quadro teórico e conceitual de uma pesquisa sociológica que teria por objeto elucidar alguns dos problemas colocados, numa amostra de escolas secundárias "inovadoras", pela passagem de uma pedagogia baseada na compartimentação das disciplinas a uma abordagem mais "integrada". Existe, assim, um paralelismo evidente

entre a problemática da pesquisa de Esland e a reflexão desenvolvida por Bernstein em torno das noções de "currículo serial" e "currículo integrado". No entanto o recurso às contribuições analíticas da sociologia do conhecimento não tem absolutamente o mesmo sentido nestes dois autores: o "anti-positivismo" e o "fenomenologismo" de Esland opõem-se ao durkheimianismo e ao estruturalismo latentes de Bernstein. E, de fato, Esland afasta-se explicitamente da abordagem bernsteiniana. Para ele, a evolução da divisão social do trabalho e a passagem da "solidariedade mecânica" à "solidariedade orgânica" não constituem uma explicação suficiente da transformação dos modos de organização e de transmissão dos saberes escolares: a explicação pelas estruturas deve ser completada ou substituída por uma explicação pelos processos sócio-psicológicos. É por isso que o conceito fenomenológico de "perspectiva" ocupa um lugar central no texto de Esland. As perspectivas do professor são, explica Esland, as categorias de pensamento através das quais ele apreende seu mundo profissional, e, como tais, os elementos constitutivos de sua identidade enquanto professor, que é necessário saber reconhecer se quisermos compreender as interações que se desenrolam na sala de aula (resultados de uma confrontação entre as perspectivas dos professores e as dos alunos) e a natureza dos processos pelos quais os saberes ensinados na escola cristalizam-se como "conjuntos de significações intersubjetivamente partilhadas".

Esland distingue três tipos de perspectivas entre os professores: aquelas que se referem a situações e trajetórias de "carreira" (career perspectives), as que dizem respeito aos processos de aprendizagem e aos métodos de ensino ("pedagogical perspectives"), as que se referem, enfim, à natureza e aos conteúdos próprios das matérias ensinadas ("subject perspectives"). A propósito das perspectivas pedagógicas, Esland estabelece uma oposição entre o que ele chama de um modelo "epistemológico" das aprendizagens, que enfatiza o caráter de auto-construção do desenvolvimento mental e justifica uma pedagogia aberta e ativa, e um modelo mais tradicional, que ele chama de "psicométrico", centrado na noção de potencialidades cognitivas inatas, desiguais e objetivamente testáveis, o qual se acompanharia de uma pedagogia dogmática e de uma concepção "reificada", tanto do aluno quanto dos saberes a transmitir.

Esta crítica da "reificação" e do dogmatismo encontra-se nos desenvolvimentos que Esland consagra às "perspectivas disciplinares" ("subject perspectives") do professor. Tradicionalmente, o conhecimento é considerado, na verdade, destaca Esland, como refletindo diretamente a realidade "objetiva", e a separação entre as áreas de saber que coexistem no interior do currículo é pensada como correspondendo às separações que existiriam ao nível das próprias coisas. Esta concepção "objetivista" e dogmática do conhecimento impregna profundamente as normas e os rituais da cultura acadêmica. Ao contrário, a sociologia do conhecimento faz aparecer a inscrição de todo saber num contexto de experiência e de sociedade e constitui por isso, aos olhos de Esland, um instrumento de desmistificação cultural, ao desvelar o caráter de "construção social" das confi-

gurações cognitivas, bem como das regras e dos problemas inerentes a tal ou qual corpo de conhecimentos. Do mesmo modo deve-se reconhecer o caráter arbitrário (ou "socialmente construído") da divisão habitualmente reconhecida entre as matérias de ensino. Atualmente assiste-se, sem dúvida, estima Esland, a uma crise das "estruturas de plausibilidade" tradicionais e as disputas de fronteiras entre os professores de diferentes disciplinas indicam que alguns recortes tornaram-se caducos. Novos campos de saber mais englobantes cristalizam-se, tais como a antropologia, a ecologia. Correlativamente, as ideologias de integração ganham em credibilidade. Este fenômeno é, em parte, a consequência do desenvolvimento da ideologia utilitarista e industrial, as instituições de ensino sendo chamadas cada vez mais a enfatizar os processos de identificação e de resolução de problemas práticos, os quais supõem geralmente transcender as tradicionais divisões disciplinares. Mas a ideologia "integracionista" também vem acompanhada pelo desenvolvimento do "paradigma epistemológico" em pedagogia, isto é, por uma concepção mais dinâmica e mais aberta das aprendizagens. Pode-se considerar, enfim, que ela atesta, geralmente, uma crise da cultura, mas este aspecto não dá lugar ao texto de Esland, senão a algumas breves observações.

Entre a quantidade de fontes e de referências que subjazem à rica reflexão desenvolvida por Esland em "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge", o pensamento fenomenológico de Alfred Schutz parece ocupar um lugar importante e no entanto pode-se lamentar que nenhum desenvolvimento explícito ou específico seja proposto com referência às possíveis contribuições da abordagem fenomenológica para uma sociologia do currículo. Do mesmo modo pode-se questionar se a afirmação, aliás tomada de empréstimo de um artigo de C.W. Mills (1939), segundo a qual as próprias noções de verdade e de validade de um conhecimento são "construções sociais", constitui uma alternativa epistemológica séria e se a acusação de "positivismo" e de "objetivismo" não funciona, ela própria, como um "label", uma rotulação (e pode-se dizer a mesma coisa de toda a temática da "reificação") que permite se livrar com vantagem de adversários mal identificados e atribuir-se uma imagem de libertador cultural, mas deixa intacto o verdadeiro e difícil problema das relações e do respectivo estatuto da sociologia do conhecimento e da epistemologia. Pode-se igualmente interrogar sobre a pertinência da oposição entre "paradigma psicométrico" e "paradigma epistemológico", à qual parece se reduzir a problemática psico-pedagógica de Esland. Num fascículo didático da Open University (*The Construction of Reality*, 1971), Esland utilizará o termo "paradigma fenomenológico" para designar uma concepção do desenvolvimento mental como auto-construção e uma abordagem aberta e ativa dos processos de aprendizagem. Devem-se considerar estes dois termos ("epistemológico" e "fenomenológico") como equivalentes? E não há uma certa falta de rigor no vocabulário que utiliza Esland? Enfim, pode-se se perguntar se Esland não adere de modo muito pouco reflexivo, muito pouco crítico, à temática pedagógica

"renovadora radical" do fim dos anos 60, com o que ela pode comportar de profetismo utópico.

2. Práticas pedagógicas e ideologia das aptidões: a enquête de Keddie

Diferentemente dos textos de Bernstein, Young e Esland, antes lembrados, a contribuição de Neil Keddie para *Knowledge and Control*, "Classroom Knowledge", oriunda também de um trabalho de tese orientado por Michael Young (cf. N. Keddie, 1970), apresenta-se como o relatório de uma pesquisa empírica "de campo", tendo como objeto o ensino das ciências sociais ("social studies") para alunos do quarto ano de uma grande "comprehensive school", implantada numa nova cidade. No interior desta escola, os alunos são repartidos em três tipos de classes de níveis diferentes. Contudo, os programas de "social studies" são pensados como sendo os mesmos para todos os alunos de um mesmo ano de estudos. De resto este ensino é do tipo "integrado" (quer dizer que ele não respeita as divisões tradicionais entre matérias tais como a história, a geografia, a economia) e organizado em blocos temáticos que supõem a estreita colaboração de vários professores, vindos de diferentes especialidades. Enfim, o método pedagógico utilizado pretende-se aberto e ativo, baseado em enquetes e utilizando um sistema de fichas a fim de favorecer o trabalho individual autônomo. O departamento de "social studies" deste estabelecimento desenvolve assim uma abordagem pedagógica bastante inovadora, ou que, de qualquer modo, se pretende em concordância com as contribuições recentes da teoria e da pesquisa. É assim, observa Keddie, que parece existir um acordo no interior deste departamento com relação a um certo número de proposições, a saber, por exemplo, que a inteligência não é principalmente hereditária, que a divisão dos alunos em grupos de níveis hierarquizados desfavorece os de origem popular, que a existência de turmas escolares diferenciadas é um fator de divisão social. Ora, em muitos pontos, a perspectiva doutrinária do pedagogo (o que Keddie chama de "the educationist context"), parece em contradição com a perspectiva real do professor em ação ("the teacher context") tal como ela se manifesta nas situações cotidianas da sala de aula ou através das respostas obtidas no contexto de entrevistas abertas, e esta contradição aparece, sem dúvida, como um dos principais resultados da enquête de Keddie.

Segundo Keddie, um traço característico do ponto de vista do professor em ação seria sua incapacidade de escapar ao efeito de rotulação provocada pela prática institucional do agrupamento dos alunos por níveis de desempenho. Constata-se, com efeito, que os professores constroem para si uma imagem bastante estereotipada destas turmas "fortes", "médias" ou "fracas", um perfil típico de aluno devendo corresponder a cada uma das categorias. De modo mais geral, Keddie descobre, através dos comportamentos pedagógicos dos professores ou de suas respostas às questões por ocasião das entrevistas, a existência de atitudes fortemente

"defensivas" em relação aos alunos dos grupos conhecidos como "fracos", cuja indocilidade é percebida como uma ameaça que se deve neutralizar sem cessar. Interrogando-se sobre as categorias fundamentais em função das quais constroem-se as representações dos professores com referência a seus alunos, Keddie aí identifica duas principais, a saber, a noção de aptidão e a de classe social. Ela precisa contudo que estes dois sistemas de categorização dos alunos não funcionam exatamente da mesma forma, o segundo (percepção dos alunos em termos de pertencimento de classe) situando-se a um nível mais latente, mais implícito do que o primeiro. A este propósito, Keddie sublinha a que ponto a percepção dos professores é tributária de um certo discurso psico-sociológico "deficitarista" e de uma abordagem em termos de patologia social. As dificuldades escolares da criança de origem operária são imputadas, com efeito, quase naturalmente, às características sociais e culturais de um meio "desorganizado", suspeito de engendrar o desvio e a delinquência. Conhecem-se as críticas que este modelo "culturalista-deficitarista" devia sofrer a partir do fim dos anos 60 e as quais a própria Neil difundiu ao publicar na Grã-Bretanha um conjunto de textos americanos consagrados à crítica das teorias do "handicap cultural" (cf. N. Keddie, 1973 a, e também, sobre esta questão, N.L. Friedman, 1967 e R. Colquhoun, 1976).

A adesão prática dos professores à idéia de uma hierarquia das aptidões tem repercussões, segundo Keddie, não somente sobre a forma pela qual eles "tratam" seus alunos, mas também sobre a forma pela qual "tratam" os saberes que ensinam, a forma pela qual os caracterizam, os organizam, os apresentam. É assim que a estratificação dos alunos se acompanha, no interior de uma mesma disciplina e no contexto dos mesmos programas prescritos, por uma diferenciação de conteúdos. O que se ensina a título de "social studies" não constitui um corpo de saberes e de trajetórias intelectuais intangíveis, mas varia, ao contrário, segundo os públicos e os contextos. Os alunos das classes "fracas" são considerados pelos professores como tendo necessidade de um ensino mais "concreto", mais próximo da experiência cotidiana e que recorre mais às histórias, enquanto que se presume que os das classes "fortes" devem aceder mais facilmente à compreensão das relações, à conceptualização, à formalização. A uma pedagogia "centrada na matéria", respeitosa das fronteiras epistemológicas próprias deste ou daquele saber, parece opor-se assim uma pedagogia "centrada no aluno", mais dependente das motivações subjetivas e dos contextos ocasionais. Isto significa que não se pode falar de "social studies", de forma absoluta, já que o que se ensina sob esta denominação apresenta na prática (e no discurso pelo qual os professores racionalizam suas práticas) tantas variações. "As matérias escolares", sublinha Keddie (p. 144), "não são outra coisa senão aquilo que os práticos fazem delas".

Vê-se, a partir do que precede, que a abordagem de Keddie, como a de Esland, centra-se principalmente nas perspectivas dos professores, suas concepções pedagógicas, suas ideologias profissionais, e que uma comparação se impõe entre o "paradigma psicométrico", tal como o descreve Esland, e a ideologia das aptidões

que está subjacente, segundo Keddie, às práticas pedagógicas dos professores num contexto de agrupamento dos alunos por níveis de desempenho. Pode-se, no entanto, colocar a questão de saber se a descrição dos pressupostos dos professores proposta por estes dois autores está, ela própria, isenta de qualquer pressuposto. É bastante evidente que quando Esland opõe "paradigma psicométrico" e "paradigma epistemológico", ele toma implicitamente partido em favor do segundo, da mesma maneira que sua crítica da "reificação" dos saberes leva-o muito naturalmente ao campo dos adversários do currículo tradicional de base disciplinar. Do mesmo modo, Keddie deixa entender que a percepção que os professores têm das desigualdades de aptidões entre os alunos é, em grande parte, o resultado de uma expectativa (que pode eventualmente "verificar-se" depois do acontecido por um processo de "profecia de realização automática") induzida pela prática institucional do agrupamento por níveis. O que equivale a dizer que Keddie não crê fundamentalmente na existência de desigualdades de aptidões entre os alunos e acha-se tentada a imputar as diferenciações eventualmente observáveis nos comportamentos e nos desempenhos aos efeitos da rotulação. Uma tal concepção evidentemente contraria a experiência constante dos professores confrontados cotidianamente (e previamente a toda rotulação e a toda segregação) com a realidade massiva das diferenças inter-individuais. Mas ela parece também pouco coerente (e aí está, sem dúvida, uma objeção mais decisiva) com certos resultados de pesquisa apresentados pela própria Keddie quando ela faz ressaltar, na sua análise das respostas dos alunos a um questionário, a existência de profundas disparidades nas aptidões com relação ao ensino recebido e que ela imputa estas disparidades à existência de "sub-culturas" ou de "culturas latentes" ligadas ao grupo social que predisporiam desigualmente estes alunos para compreender e para aceitar os pressupostos e as exigências da cultura escolar. Plausível, uma tal interpretação "culturalista" não parece, no entanto, de modo algum compatível, devemos reconhecer, com a teoria da rotulação, a qual parece ser subscrita por Keddie quando ela escreve, por exemplo (p. 154), que "a identidade escolar do aluno se estabelece a partir das expectativas do professor". Assim, são as "subculturas de grupo" ou as expectativas do professor que "fazem as diferenças"? Reconheçamos que o modelo teórico subjacente à análise de Keddie talvez não seja totalmente coerente e que em todo caso exigiria ser mais bem explicitado.

Em conclusão do presente capítulo, pode-se se interrogar sobre o sentido desta noção de "construção social" ou de "caráter socialmente construído dos saberes escolares", que parece comum aos quatro autores antes evocados. Na verdade, quando se questiona o que esta expressão pode, verdadeiramente, significar, várias respostas aparecem. Quando Bernstein, por exemplo, analisa os fatores sociais da estrutura (mais ou menos fortemente compartimentada) do currículo, ele não põe em questão o estatuto intelectual, o valor epistemológico, a função didática dos saberes ensinados. São as características morfológicas do currículo que lhe interessam e não propriamente falando (ou ao menos não diretamente) os conteúdos

do currículo. Não se falará, então, aqui, verdadeiramente, de uma "construção social dos saberes", mas quando muito de uma estruturação social (ou sociologicamente pertinente) destes sistemas de transmissão de saberes que constituem os currículos. Não são, então, tanto os conhecimentos que podem ser considerados aqui como sociologicamente construídos, quanto seus modos de disposição no interior dos programas e cursos escolares. Por outro lado, quando Young interroga-se sobre as características dos saberes que a escola reconhece como os mais legítimos e sugere que a hierarquia acadêmica dos saberes é função de relações de poder, de conflitos de interesses, de pressupostos ideológicos, que prevalecem a um dado momento no interior, bem como no exterior, das instituições educativas, ele vai, sem dúvida, mais longe do que Bernstein no sentido da "desconstrução" sociológica das evidências da cultura escolar, e sua reflexão tem um alcance crítico evidente, mas ainda aí, pode-se dizer que é mais a estrutura do currículo do que a natureza dos saberes incorporados no currículo que pode passar por "socialmente construída". Em troca, esta noção de "construção social dos saberes escolares" parece revestir-se de um sentido mais literal nos dois textos de Esland e de Keddie, onde se manifesta mais a inspiração interacionista e fenomenológica. Ela designa, com efeito, nestes dois autores, o conjunto dos processos interativos, intersubjetivos, ao longo dos quais "negociam-se" cotidianamente as definições, as representações, do que deve e do que pode ser ensinado a tal ou qual categoria de alunos, a título, e no contexto, de tal ou qual matéria escolar. Sabe-se, com efeito, que para Esland o sistema dos saberes escolares não repousa sobre nenhuma justificação objetiva e que, em particular, a separação entre os diversos domínios disciplinares não faz senão refletir os hábitos corporativos, os preconceitos ou os interesses de alguns grupos profissionais ou sociais. Em Esland os saberes escolares reduzem-se a "conjuntos de significações intersubjetivamente compartilhadas" e a palavra "construção" deve ser tomada em seu sentido forte, seu sentido ativo: trata-se de um processo social, de uma produção pelos atores-autores, em relação ao qual a sociologia atribui-se a tarefa de clarificar os fatores em jogo, ao remover os véus da "reificação positivista". Do mesmo modo Keddie sublinha a que ponto a colocação em ação do currículo real (por oposição ao currículo oficial, ou prescrito), isto é, a definição "prática" do que pode efetivamente ensinar-se a título de "social studies" (mas isto devia ser verdadeiro também nas outras matérias) depende do contexto mental (das representações dos professores) e do contexto interacional no qual ela se efetua: pode-se dizer, neste sentido, que os saberes que constituem o conteúdo dos "social studies" enquanto matéria escolar são o produto de um processo permanente de construção e de reconstrução. No campo teórico da "nova sociologia" (tal como ela aparece através das contribuições a *Knowledge and Control* antes evocadas) pode-se assim observar uma dualidade ou ao menos uma tensão entre duas orientações de pensamento muito claramente distintas. A primeira orientação põe ênfase no caráter interativo dos processos de transmissão simbólica, na importância das estratégias dos atores, na pertinência das observa-

ções e enquetes em escala microsociológica. Mas a "construção social" dos saberes, das representações, das situações e das instituições não se efetua num vazio social, num espaço aberto e indeterminado onde todos os "construtores" potenciais partem de algum modo "em igualdade", tendo por única bagagem sua criatividade nativa; ela se efetua, ao contrário, num espaço social sempre já determinado, sempre já estruturado, onde alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas têm mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros. É por isso que uma síntese pode parecer necessária, entre uma abordagem interativa e uma abordagem estrutural, a qual colocaria ênfase sobre o jogo das estratégias na escala microsociológica e a qual sublinharia o peso das determinações objetivas na escala da sociedade global. Um tal síntese revela-se, no entanto, difícil: alguns autores (Bernstein e Young no caso) parecem mais atentos aos determinantes macrosociológicos do currículo, enquanto que outros (Esland e Keddie) aparentemente fazem ressaltar melhor o impacto das representações e ideologias dos atores sociais e a natureza intersubjetiva dos processos de organização dos conteúdos e dos contextos de ensino. Esta dualidade parece um traço fundamental da "nova sociologia" tal como ela aparece através das quatro contribuições originais a *Knowledge and Control*, reflexo sem dúvida do ecletismo da cultura teórica da qual ela se nutriu.

Um outro aspecto parece que deve ser aqui sublinhado: o fato de que existe nas contribuições características desta "nova sociologia" (sendo isso menos evidente, no entanto, em Bernstein do que nos três outros autores) uma relação orgânica entre teorização analítica e engajamento crítico. A "nova sociologia" não se tem com efeito por uma ciência "positiva", social e politicamente neutra. A descrição que ela propõe da realidade escolar enquanto reflexo ou parte da realidade social apresenta-se como um desvelamento, uma desmistificação, uma destruição ou pelo menos uma "desconstrução" de certas evidências tidas como adquiridas, sobre as quais repousa o funcionamento do currículo como sistema simbólico e dispositivo social. Ora, esta "desconstrução" tem imediatamente implicações éticas e políticas, porque estas evidências comportam um sentido humano "prático": elas têm qualquer coisa a ver com a manutenção de relações sociais opressivas e com as lutas políticas pela emancipação, com a divisão social do trabalho e a reivindicação igualitarista, com a alienação cultural e o direito ao saber e à livre expressão. Não é, então, uma descrição neutra, desengajada ou descomprometida, que é proposta por esta sociologia dos saberes e das transmissões escolares; é a descrição de um mundo onde certos interesses humanos essenciais são lesados, certos direitos ignorados, certas potencialidades atrofiadas, um mundo habitado pela violência e mantido pela mentira institucionalizada. Como se vê, a abordagem desenvolvida pela "nova sociologia" tem assim imediatamente um sentido polêmico, um sentido crítico. Nisto esta sociologia opõe-se à sociologia "acadêmica" tradicional, que ela estigmatiza como intelectualmente "positivista" e politicamente conservadora. Ela se inscreve assim inteiramente, como, aliás, as "teorias da reprodução"

desenvolvidas na França, paralelamente, por autores como Bourdieu e Passeron (1970) ou Baudelot e Establet (1971), na tradição do que se pode chamar, com Bandyopadhyay (1971), de "sociologia radical", da qual a "Teoria crítica" da Escola de Frankfurt constitui uma das mais importantes ilustrações. Mas ela se inscreve também, mais imediatamente, no que Raymond Williams chamou (1961) de "estrutura da sensibilidade" de uma época. Existe, com efeito, uma correspondência, em nível profundo, entre as abordagens teóricas desta "nova sociologia" e um certo número de componentes temáticos do discurso "contestador" (anti-institucional, anti-autoritário, anti-acadêmico e antiburguês) que floresce ao longo do mesmo período (ao redor de 1970) na Grã-Bretanha, bem como em outros países, na intersecção do campo político, do campo cultural e do campo pedagógico, e sem o apoio ou a sustentação do qual este pensamento elaborado no contexto restrito dos círculos especializados talvez não tivesse podido encontrar a ampla audiência que numerosos observadores lhe atribuem.

Notas

1. Na sua tradução do texto de Bernstein (cf. *Langage et classes sociales*, 1975, capítulo 11), Jean-Claude Chamboredon utiliza os termos "corte" e "sistema de quadros sociais das práticas" para traduzir este conceito de "framing", cuja obscuridade foi sublinhada por vários críticos.
2. Cf. em particular as contribuições de G. Easthope, A. Bell e J. Wilkes (1975), R. Pring (1975), D. Smith (1976), R. King (1976, 1978, 1979, 1981), M. Cherkaoui (1977), R. Gibson (1977, 1984), M. Apple e P. Wexler (1978), R. Sharp (1980), K. L. Gorder (1980), P. Atkinson (1981, 1985) e o capítulo 6 (pp.251-301) de nosso trabalho de tese (J.C. Forquin, 1987) consagrado a Bernstein.

"Nova Sociologia" e Currículo: Desenvolvimentos e reconceptualizações

A história do que se chamou, ao longo dos anos 70, na Grã-Bretanha, de "nova sociologia da educação" atesta um trabalho constante de autocrítica e de "reconceptualização". É provavelmente inútil querer reconstituir a tão breve "carreira" desta corrente de pensamento nutrida de fontes heterogêneas e impossível de delimitar com todo rigor. Se o alcance programático, o valor "fundador" das contribuições de Bernstein, Young, Esland e Keddie a *Knowledge and Control* parecem não dar margem a dúvidas para ninguém, temos razões para interrogar sobre a significação intelectual de um certo número de contribuições posteriores, e podemos mesmo perguntar se a "nova sociologia" não teria passado de "um rótulo provisório e um tanto auto-apologético" para idéias interessantes, hipóteses originais emitidas no interior de um círculo restrito de teóricos imaginativos, mas destinadas bem rapidamente a se disseminar e a se fundir no horizonte comum da "ciência sociológica normal" (cf. J.C. Forquin, 1983). Se não é possível, sem dúvida, considerar a "nova sociologia" como constituindo, propriamente falando, uma "escola de pensamento", dotada de uma identidade própria e de uma história própria, ao menos parece possível fixar alguns marcos, sublinhar, ao mesmo tempo, algumas continuidades e algumas rupturas no interior de um percurso coletivo, ao longo do qual a influência intelectual do marxismo revelou-se cada vez mais determinante. Dois autores, pelo menos, ilustram esta "reconceptualização marxista" da sociologia crítica do currículo: Graham Vulliamy e Geoff Whitty.

I. Uma crítica sociológica do ensino da música (G. Vulliamy)

Antigo professor de "liberal studies" num estabelecimento de ensino técnico, intérprete de música "rock" e sociólogo formado no Instituto de Educação da

Universidade de Londres, Graham Vulliamy encontrava-se em posição privilegiada para poder contribuir de modo original a uma reflexão sociológica sobre o ensino musical na Grã-Bretanha, trazendo à "nova sociologia" materiais empíricos úteis ao seu desenvolvimento, depois de uma fase inicial marcada, sobretudo, por aportes conceituais. Vulliamy desenvolve, com efeito, uma análise das práticas do ensino musical na Grã-Bretanha no interior de um quadro teórico que deve muito às contribuições de Young, Esland e Keddie a *Knowledge and Control*. A Young, Vulliamy toma emprestado, sobretudo, a idéia de uma estratificação social dos conteúdos cognitivos e culturais. Haveria, assim, no interior do universo musical, uma hierarquização; certas músicas, certas maneiras de fazer música ou de gostar da música seriam tidas por mais "legítimas" do que outras e o papel de uma sociologia do ensino musical seria o de analisar os mecanismos propriamente pedagógicos pelos quais a instituição escolar contribui para a perpetuação desta estratificação. Em Keddie parece que Vulliamy encontra sobretudo uma inspiração metodológica, o exemplo de uma pesquisa que se apóia em observações nas salas de aula e em entrevistas com os professores, mas também uma problemática pedagógica, uma interrogação sobre o que se passa realmente nas salas de aula e sobre o modo pelo qual as interações entre professores e alunos e os processos de aprendizagem podem ser afetados pela representação que os professores têm dos alunos e do que constitui um saber adaptado a tal ou qual categoria de aluno. Enfim Vulliamy retém da contribuição de Esland sobretudo a definição e o desenvolvimento do conceito de "perspectiva" e a distinção entre "perspectiva pedagógica" e "perspectiva referente à matéria de ensino" ("subject perspective"). É, com efeito, em função destas duas rubricas ("perspectivas dos professores referente à música e seu ensino", "perspectivas referentes aos alunos e à organização escolar") que ele apresenta, em seu artigo "Music as a Case Study in the New Sociology of Education" (1977), os resultados de sua enquete sobre o ensino musical numa grande "comprehensive school". Apoiando-se nesta tripla referência, Vulliamy inscreve explicitamente sua pesquisa no quadro da "nova sociologia".

1. Contra uma concepção etnocêntrica da cultura musical

A tese essencial de Vulliamy (1972, 1975, 1976, 1977, 1978, 1987) é que o ensino da música nas escolas repousa sobre uma definição estreita e etnocêntrica da competência e da cultura musicais, pois que privilegia de modo quase exclusivo a tradição da música erudita européia. Para Vulliamy uma tal definição equivale a desqualificar, a invalidar, a excluir a experiência musical efetiva da maioria dos alunos da escola secundária atual, nutridos por uma cultura totalmente diferente, que se pode caracterizar como sendo principalmente resultado da revolução "rock" e "pop" dos anos 50 e 60. Para Vulliamy, leitor de Pierre Bourdieu, o ensino musical na Grã-Bretanha seria assim um exemplo típico da realização desta

"violência simbólica" que contribui, no seu próprio nível e pela própria força das representações, para reforçar as relações de força reais, as relações de poder no interior da sociedade.

Para Vulliamy, como para Michael Young, "o que vale como saber nas instituições de ensino" ("what counts as educational knowledge") é inseparável do que se define como cultura legítima no interior da sociedade global. O fato de que a música popular moderna seja excluída das salas de aula e das escolas não faz assim senão refletir os pressupostos culturais dos grupos socialmente dominantes, e em particular daqueles que detêm o poder e o prestígio no mundo musical, e que Vulliamy chama "the music establishment". Estes pressupostos têm qualquer coisa a ver com a predominância, no Ocidente, da cultura escrita, que vem acompanhada, como o sublinham McLuhan e alguns teóricos da mídia, por uma concepção de mundo essencialmente analítica e visual, no interior da qual a existência de uma arte específica do som constitui problema a ser resolvido; como se vê com a emergência, sobretudo a partir da Renascença, de uma codificação escrita que fixa e normaliza as expressões musicais possíveis e separa por isso a música erudita (religiosa ou profana) das músicas populares e "vernaculares". As características "analíticas" dessa música obediente aos imperativos de visualização (cf. T. Wishart, 1977, J. Sheperd e G. Vulliamy, 1983), as músicas oriundas da tradição afro-americana do "blues" opõem características totalmente diferentes: o vocabulário de base ("a gama do blues") não é o mesmo, as práticas rítmicas e harmônicas rompem com a sintaxe musical "clássica", a noção de sonoridade canônica — pura ou ideal — do instrumento está ausente, as inflexões ou alterações imprevisíveis produzidas pela interpretação do músico fazem parte da própria essência do tecido musical, a improvisação reina com superioridade, a codificação escrita é impossível ou inútil. Enquanto esta música permanece própria de uma comunidade minoritária e longínqua, pode-se dizer que o problema dos conteúdos de ensino musical nos estabelecimentos escolares da Europa não se coloca verdadeiramente em termos de conflito cultural: o que passava por "boa música" não se chocava com o desafio de contra-definições, com a resistência de uma "contra-cultura" musical, mas, quando muito, com a indiferença ou a desatenção dos alunos pouco informados ou pouco preparados por seu meio familiar. No dizer dos sociólogos e dos críticos anglo-saxões (e encontra-se, aliás, a mesma informação em Bantock, cujas análises parecem em muitos pontos como o reflexo invertido das de Vulliamy), alguma coisa de radicalmente nova seria produzida ao redor de 1956 com o advento do "rock and roll": é que, pela primeira vez, e graças aos meios de amplificação eletrônica dos sons e da difusão em grande escala e instantânea das mensagens, uma música, proveniente, por sua estrutura, sua técnica, sua estilística, da tradição afro-americana, ia tornar-se um fenômeno de massa e conquistar uma audiência quase universal. Segundo Vulliamy, o significado desta revolução na cultura musical popular foi mal reconhecido ou mal compreendido pelo "establishment", que fingiu acreditar que se tratava somente de uma

moda passageira sustentada exclusivamente por motivações comerciais, ignorando toda a força, a riqueza e o formidável poder de atração desta nova linguagem musical.

Segundo Vulliamy, esta incompreensão, reflexo de uma concepção etnocêntrica e estereotipada do que merece ser considerado como "boa música", traduz-se massivamente através dos conteúdos e dos métodos do ensino musical britânico: a música "séria" composta na Europa entre o século XVII e o século XIX se beneficia de um espécie de monopólio de legitimação e de difusão, e o acesso dos alunos à linguagem musical efetua-se mais frequentemente através de uma abordagem "solféjica" e teórica, onde a decifração ocupa um lugar preponderante. É assim que, na "comprehensive school" onde Vulliamy efetuou a maior parte de sua enquete, observando seqüências de aulas e interrogando os professores de música, a importância da prática instrumental é acompanhada por uma insistência na aprendizagem do solfejo, uma desconfiança em relação aos "métodos ativos" e uma marginalização da música popular moderna: a audição de discos "pop" é introduzida no fim dos cursos como "recompensa" se os alunos são bem comportados, ou então ela dá lugar a uma abordagem tão didática e analítica quanto a utilizada com relação às obras clássicas, colocando em ação critérios normativos que estão em ruptura com a "resposta estética natural" que esta música provoca nos alunos. Por outro lado, neste estabelecimento, onde (como naquele observado por Keddie) os alunos são agrupados em classes de níveis homogêneos, Vulliamy observa uma diferenciação nas expectativas, nas exigências e nas práticas pedagógicas dos professores: coloca-se em ação nas classes "fortes" uma abordagem mais teórica e mais cultural, enquanto que nas classes "fracas" a "música leve" e o "reggae" rapidamente tomam o lugar da flauta e das obras clássicas como expedientes adicionais para evitar a algazarra. Quanto às atividades instrumentais fora dos cursos, elas dão lugar a uma seleção mais ou menos declarada, que se exerce em detrimento dos alunos das classes "fracas", que são desencorajados a estudar um instrumento porque se pensa que não terão nem o talento nem a perseverança necessários. Na maior parte dos casos (mas há também, em alguns estabelecimentos, como Countesthorpe College, grande escola secundária inovadora de Leicestershire, experiências que provam que uma ruptura com as concepções pedagógicas dominantes é concretamente possível), achamo-nos, então, na presença de uma situação de divisão cultural grave e de alienação, cuja causa deve ser buscada, principalmente, segundo Vulliamy, no conservadorismo do "establishment" musical e no etnocentrismo do mundo docente.

2. De uma crítica cultural a uma crítica política

Os pressupostos teóricos da crítica formulada por Vulliamy contra as orientações pedagógicas e culturais do ensino musical na Grã-Bretanha parecem muito

claros. Vulliamy reteve da "nova sociologia" a idéia de que os saberes escolares são "construções sociais", configurações simbólicas que não encontram uma consistência e uma credibilidade senão na medida em que correspondem aos interesses ou aos preconceitos de certos grupos sociais detentores do poder. É o que ocorre com a "música escolar", sub-produto, para uso didático, da música "séria" ocidental, e reflexo de uma longa tradição de hegemonia cultural desta música. Vê-se precisamente, através da argumentação de Vulliamy, que relação pode existir entre uma tal leitura sociológica das transmissões escolares e, primeiro, a crítica do etnocentrismo cultural e, segundo, a adesão aos princípios de uma pedagogia "puerocêntrica". Uma vez que encontramos esses três aspectos nas análises de Vulliamy, a referência à teoria da "construção social dos saberes escolares" justifica o protesto contra um ensino culturalmente etnocêntrico, confinado numa definição estreita e altamente normativa do que pode passar por "boa música", e parece vir acompanhada por uma filosofia de educação que supõe "levar a sério" a experiência concreta, as expectativas e as motivações reais dos alunos, em lugar de impor-lhes um saber estranho, elaborado e legitimado externamente a eles. Nesta perspectiva, a música popular moderna deveria, segundo Vulliamy, ter preferentemente direito de cidadania nas escolas e nas salas de aula pela simples e fundamental razão de que ela pertence na verdade ao universo cultural cotidiano dos adolescentes.

Um tal justificação não é entretanto um tanto "insuficiente"? Todas as experiências sociais, todas as expressões culturais mereceriam ser incorporadas automaticamente nos programas de ensino pela única razão de que nada do que é humano deveria ficar estranho à educação? A própria idéia de educação não supõe, ao contrário, escolhas discriminatórias, julgamentos de valor; toda educação não é necessariamente normativa e seletiva em face dos conteúdos factuais da cultura vivida, não supõe, no próprio centro da experiência cotidiana da criança e do adolescente, um trabalho permanente de ordenação e de formação, a execução de um princípio de avaliação crítica, isto é, o exercício, ainda, de uma ascensão cognitiva e afetiva? Além disso, não existe um risco de contradição entre o princípio "puerocêntrico" em pedagogia e a rejeição do etnocentrismo cultural? Uma pedagogia que se conformasse completamente às exigências dos alunos e se "colasse" exatamente à sua experiência vivida, um ensino que não retivesse como único critério de seleção dos conteúdos senão a "pertinência" psicológica e social, não seriam pelo menos tão etnocêntricos quanto o ensino musical denunciado por Vulliamy? Pois, como sabemos, nada é mais limitado, mais demarcado, mais agressivamente fechado a tudo o que vem de fora do que as idéias, as preferências e as fidelidades "espontâneas". E se podemos achar estreita uma definição do fato musical que o reduz às obras eruditas escritas na Europa entre Monteverdi e Wagner, que dizer do universo sonoro no qual a mídia encerra o público popular? Convenhamos, uma concepção totalmente "puerocêntrica" do ensino musical (e do ensino em geral) equivaleria certamente a substituir um etnocentrismo por outro.

Daf porque a justificativa da introdução da música popular moderna no ensino, pela única razão de que esta música existe, na verdade, como um componente massivo da cultura cotidiana dos adolescentes, parece insuficiente. Razões mais sólidas ou menos triviais devem ser buscadas. Estas razões são encontradas em textos mais recentes, em particular no artigo de Shepherd e Vulliamy, "A Comparative Sociology of School Knowledge" (1983), onde nos são propostos os elementos de uma análise sócio-musicológica que leva a ver nas músicas de tradição afro-americana um instrumento de libertação cultural e mesmo de subversão política. Nas entrelinhas de um discurso pedagogicamente liberal e culturalmente pluralista inscrevem-se assim os traços de um discurso mais "forte", cultural e politicamente "radical".

Certos argumentos apresentados por Shepherd e Vulliamy em seu texto de 1983 são mais bem compreendidos a partir das análises desenvolvidas por John Shepherd e por alguns outros autores em várias contribuições à obra *Whose Music?* (J. Shepherd et al., 1977). Posicionando-se no contexto do debate clássico entre os estéticos, com relação à significação de uma linguagem que, diferente da poesia e da pintura, não parece remeter a um referente exterior a ela mesma, Shepherd (1977a, b) concebe a significação da música como sendo essencialmente social. A linguagem musical seria, segundo ele, a expressão da "estrutura sócio-intelectual" de uma sociedade num dado momento, ela realizaria uma "codificação das ideologias" desta sociedade. Devemos tomar esta noção de "expressão" num sentido forte: não se trata de uma adequação funcional mais ou menos vaga, que remeteria ao uso social que certos grupos ou certas comunidades fazem de certas músicas, mas verdadeiramente de uma correspondência morfológica direta, de uma homologia ou de uma semelhança estruturais. Shepherd vê, assim, em certas características do cantocho medieval (sua estrutura pentatônica na qual nenhuma nota parece ser privilegiada harmonicamente em relação às outras, como será o caso na música baseada no princípio tonal) a tradução, o reflexo direto da "estrutura ideal" da sociedade feudal enquanto mundo fragmentado em pequenas comunidades nas quais os laços de interdependência são muito fortes. Da mesma maneira, para Shepherd e Vulliamy, a música tonal será considerada a expressão da "experiência do mundo do homem industrial" e da "estrutura sócio-intelectual" característica do capitalismo pela razão essencial de que ela obedece a um princípio de hierarquização semelhante ao que rege as relações de produção no mundo capitalista: a tônica está na posição dominante e as outras notas são-lhe subordinadas, tal como os trabalhadores estão submetidos a um sistema de relações autoritárias no contexto da organização capitalista do trabalho. Inversamente, o desenvolvimento de certas músicas populares modernas (essencialmente as oriundas da tradição africana) será considerado como alguma coisa que vai de encontro à ideologia capitalista e industrial. Falando da estratificação social da música, P. Virden e T. Wishart (1977) formulam a hipótese de que as músicas dos grupos dominados têm por característica prestar-se menos facilmente à codificação formal

do que as músicas dos grupos dominantes. Incontestavelmente, as músicas não escritas, que dão um amplo lugar às alterações dos valores sonoros, à individualização dos timbres, à improvisação, remontam à primeira categoria. Elas traduzem assim, para Shepherd e Vulliamy, uma relação com o mundo social fundamentalmente diferente daquela refletida pela música erudita europeia. Concedendo ao músico que executa uma margem de expressão individual muito maior, privilegiando os valores de espontaneidade, de sensualidade, de imediatez, reduzindo as distâncias entre o músico, seu instrumento, sua produção e o público, dando lugar a uma nova prática social da música mais informal e convivial, as músicas vindas da tradição afro-americana são portadoras de potencialidades subversivas e libertadoras, capazes de abalar o mundo da racionalidade burguesa.

Tais considerações (onde as mais finas intuições em matéria de sociologia da cultura estão lado a lado com sistematizações mais contestáveis, como se vê em particular com esta aproximação que fazem Shepherd e Vulliamy entre a hierarquização das notas no contexto do tonalismo e a hierarquização dos indivíduos no contexto do capitalismo, expressão de uma concepção hiper-mecanicista das relações possíveis entre estruturas musicais e estruturas sociais) fazem-nos compreender melhor em que a crítica empreendida por Vulliamy contra um ensino musical dominado pela tradição erudita europeia ultrapassa os argumentos "humanistas" de um protesto contra o etnocentrismo ou o dogmatismo pedagógico dos professores: através do monopólio desta tradição "clássica" ocidental, são as bases sócio-ideológicas da civilização capitalista e industrial que são visadas. É por isso que o problema das escolhas culturais e das escolhas pedagógicas colocadas em ação no ensino da música comporta, para Shepherd e Vulliamy, uma dimensão diretamente política. "Participando dos programas musicais da escola, muitos alunos tornam-se distantes de toda possibilidade de expressar musicalmente sua própria situação social, bem como de produzir não importa que enunciado musical espontâneo, fluido e carregado de emoção", escrevem eles (p.14). Inversamente, eles vêm, junto com D.Davies (1981), na adesão dos jovens à cultura "pop" "um meio pelo qual se expressa uma resistência a instituições tais como a escola" e uma prova de emancipação.

As análises e as concepções desenvolvidas por Vulliamy e Shepherd exigem observações no plano sociológico, bem como no pedagógico. É evidente que as regras que presidem à construção das expressões musicais consideradas como aceitáveis para o ouvido são eminentemente variáveis segundo as épocas e os contextos e não podem ser tidas por naturais. É verdade também que se pode falar de uma "motivação social" das linguagens e das realizações estéticas e considerá-las em referência a um "mercado de bens simbólicos". É neste sentido que uma abordagem sociológica da música parece *a priori* possível e potencialmente fecunda. É necessário ainda, no entanto, que ela não ceda à tentação da sistematização dogmática e do simplismo reducionista, como é o caso em Shepherd e Vulliamy quando eles estabelecem uma correspondência direta entre estruturas

musicais e estruturas sociais, ou quando eles atribuem à música popular moderna vinda da tradição afro-americana uma significação essencialmente anti-capitalista e um efeito diretamente emancipador (enquanto que, de modo não menos insensato, à propaganda oficial de certos países a denunciariam como um subproduto da ideologia burguesa, introduzido de contrabando para minar as bases morais do socialismo...). A verdadeira questão é a de saber se uma leitura sociológica "forte" das formas simbólicas é compatível com a realidade da experiência estética. Em seu artigo "Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools" (1984), K. Swanwick destaca a que ponto nós somos capazes de responder a expressões artísticas produzidas em contextos históricos e culturais muito afastados do nosso e denuncia a propósito disto a "mitologia marxista" de Shepherd e Vulliamy. Recordar-se-á, no entanto, da famosa interrogação de Marx, no fim da *Introdução à crítica da economia política*, sobre a questão do prazer estético que nos propicia a arte grega, esta expressão de um mundo tão diferente do nosso mas que nós tomamos como a imagem de uma juventude inexcedível da humanidade.

No plano pedagógico, enfim, a questão que se coloca é a de saber que uso é possível fazer da música popular moderna no ensino. Pode-se de um lado perguntar-se se é exatamente o papel da escola contribuir para a difusão de uma cultura que, de qualquer forma, não espera por ela para assediar a vida cotidiana de milhões de adolescentes e se a verdadeira atitude "anti-etnocêntrica" não consiste, antes, em permitir que escapem, graças à escola, dos limites de sua cultura cotidiana acedendo a outras linguagens, outras imagens, outros saberes, não imediatamente assimiláveis mas humanamente essenciais. De outro lado, pode-se perguntar, com Swanwick, se a cultura "pop" é, a rigor, ensinável e se não há na orientação ético-estética profunda desta cultura uma dimensão anti-ascética e, para retomar a expressão de Daniel Bell (1973), uma inspiração "antinomiana", que a tornam rebelde *a priori* a toda "recuperação" educativa, a toda aclimação escolar. Se tal fosse o caso, a argumentação crítica de Vulliamy contra o ensino musical atual arriscaria muito perder seu alvo por falta de uma alternativa que tivesse credibilidade pedagógica. Mas seria, talvez; também, todo o edifício conceptual da "nova sociologia" que se encontraria indiretamente abalado, isto é, o próprio projeto de aplicar aos conteúdos e programas de ensino uma leitura inspirada nos aportes analíticos da sociologia do conhecimento que pretendesse ter, assim e imediatamente, valor de crítica política radical.

II. A "reconceptualização" marxista da "nova sociologia" (G. Whitty)

a) Se a crítica sociológica dos conteúdos de ensino revela-se, na verdade, bastante arriscada, quando ela se limita às ciências da natureza (cf. M.F.D. Young, 1974, 1976, 1977, R.J. Hine, 1975) ou à matemática (cf. J. Spradbery, 1976), pode-se esperar por isto que ela se aplique mais facilmente a domínios tidos como

mais favoráveis aos "vieses sociais" como, por exemplo, o ensino da economia doméstica (cf. B. Wynn, 1974), a história (cf. D. Steed, 1974), as disciplinas artísticas (como vimos com Vulliamy) ou as ciências sociais ("social studies"). Estes últimos deram lugar, sempre no contexto do Instituto de Educação da Universidade de Londres, a uma pesquisa de campo, que foi, ao mesmo tempo, oportunidade de um importante trabalho de reflexão teórica e crítica por parte do sociólogo Geoff Whitty (1973, 1974, 1976, 1977).

Inicialmente vamos fixar dos trabalhos de Geoff Whitty a crítica que ele traz contra o que ele chama de "a cultura do positivismo", subjacente ao ensino das ciências sociais tal como este se desenvolveu na Grã-Bretanha ao longo dos anos 60. Sob o nome de "new social studies", esta matéria procurou, com efeito, nesta época, conquistar uma nova legitimidade acadêmica, apoiando-se em modelos epistemológicos "objetivistas", supondo-se que o professor de ciências sociais levasse aos alunos uma verdade ou, mais exatamente, "a" verdade a respeito do mundo social, tal como o professor de ciências físicas faz a respeito do mundo natural. Para Whitty, esta concepção da verdade nas ciências sociais carrega um aspecto essencialmente conservador. De um lado, ela induz nos alunos a idéia de que a realidade social está constituída por um conjunto de fatos e de leis que escapam ao controle dos indivíduos. De outro lado, ela os convence de que o conhecimento desta realidade social intangível é necessariamente o produto do trabalho altamente especializado de pesquisadores e que o leigo deve contentar-se em receber a verdade da boca autorizada destes especialistas ou de seus mandatários e porta-vozes institucionais, a saber, os professores. A certeza "positivista" acompanha-se assim de uma concepção autoritária e hierárquica das transmissões cognitivas. Para Whitty, os "new social studies" são parte integrante de uma cultura que predomina na escola, no contexto da qual os alunos são "alienados com relação a suas atividades e a seus produtos". Eles funcionam como um novo saber-mereador, vindo de uma "concepção bancária" da educação, no sentido que Paulo Freire (1972) dá a esta expressão.

Esta crítica da "cultura do positivismo" inerente à transmissão dos saberes escolares é inteiramente característica da inspiração da "nova sociologia". Formulações análogas encontram-se num artigo de Vulliamy (1973) dedicado aos problemas e às perspectivas do ensino da sociologia. Este autor critica, ele também, a concepção "bancária" do ensino que resulta, segundo ele, da abordagem "positivista" dos fenômenos sociais inerente ao paradigma "estrutural-funcionalista". Se estes fenômenos não são assimiláveis a coisas, mas existem enquanto objetos ou fatores de interpretação móveis e contraditórios, se por outro lado, como o sublinha, por exemplo, a etnometodologia, toda explicação sociológica tem raiz nos pressupostos do senso comum que o sociólogo partilha necessariamente enquanto membro da sociedade, então deve-se reconhecer que a objetividade na apreensão do mundo social é necessariamente uma ilusão: toda explicação proposta como científica não é, na verdade, senão uma, entre outras interpretações possíveis.

A crítica "anti-positivista" parece desembocar assim em Vulliamy numa concepção abertamente relativista da verdade nas ciências sociais. Mas não é tanto uma problemática epistemológica que interessa a este autor, mas uma perspectiva ética. Trata-se, para ele, de fazer da educação uma "prática da liberdade", segundo a expressão de Paulo Freire, e isto não é possível a não ser que renunciemos a impor aos alunos e aos estudantes uma concepção dogmática da verdade, a não ser que permitamos que desenvolvam seu espírito crítico, isto é, se, ao estudar sociologia, eles são convidados a cooperar com os professores num processo que consiste em fazer sociologia, o que quer dizer construí-la ativamente enquanto conjunto de questões intersubjetivamente produzidas e de significações abertas.

b) A aproximação entre certas formulações de Whitty e as de Vulliamy não deve contudo nos confundir. Na verdade, para Whitty, a crítica do "positivismo" da cultura acadêmica não parece dever desembocar numa alternativa tão radicalmente relativista e "espontaneísta" quanto a que propõe Vulliamy. E de fato Whitty toma muito cuidado em se afastar, no seu texto "Sociology and the Problem of Radical Educational Change" (1974), do ativismo utópico, ao qual um certo uso da abordagem fenomenológica e da sociologia do conhecimento parece conduzir certos autores que se pretendem ligados à "nova sociologia", como Esland e Gorbitt. Na verdade, sublinha Whitty, a ênfase posta sobre o aspecto "socialmente construído" da realidade pode levar a negligenciar a questão de saber por que a realidade vem a ser "construída" deste modo mais do que de outro e porque certas "construções" parecem suficientemente sólidas para poder resistir a todas as críticas dos sociólogos fenomenólogos. A tese da "construção social da realidade" pode conduzir, assim, a subestimar as determinações objetivas que pesam sobre as representações do mundo e que conferem mais credibilidade a umas do que a outras. É por isso que Whitty sugere que um melhor conhecimento das contribuições do pensamento marxista seria necessário para proteger a "nova sociologia" de uma tal ilusão idealista, permitindo-lhe evitar os dois inconvenientes simétricos do fatalismo teórico e do utopismo ativista. Ele deveria também permitir trazer respostas pertinentes a certas questões epistemológicas que a teoria da "construção social do conhecimento" coloca, ajudando a melhor fazer a separação entre os aspectos do conhecimento e do pensamento que são suscetíveis de escapar do relativismo e aqueles que podem variar segundo os contextos históricos ou os vínculos e os interesses momentâneos dos diferentes grupos.

Que lições pode-se tirar desta "reconceptualização" anti-idealista da "nova sociologia da educação", no que se refere às possibilidades de mudança na pedagogia das ciências sociais? De dois artigos, de 1976 e de 1977, de Geoff Whitty, sobre este assunto, iremos fixar essencialmente a rejeição tanto ao radicalismo romântico que, segundo este autor, parece ter inspirado a prática pedagógica (e política) de numerosos jovens professores no começo dos anos 70, quanto a rejeição ao "positivismo" e ao cientificismo dos anos anteriores. Contra os fatalistas ou os conservadores, Whitty sublinha que é efetivamente possível pôr

em ação práticas de ensino que podem modificar a consciência que os alunos têm do mundo social e convencê-los de seu próprio poder de intervenção sobre seu meio. Mas, contra os otimistas ou os voluntaristas utópicos, ele sublinha imediatamente os limites de toda inovação "radical" que não se inscreva numa luta coletiva destinada a modificar o contexto político e social global. Na verdade, de suas próprias observações nas salas de aula onde se ensinam os "social studies", Whitty extrai a conclusão de que as mudanças foram muito menos importantes do que o esperavam, no começo dos anos 70, aqueles que tentaram substituir os "new social studies" da década precedente pelos "radical social studies", pelos "estudos sociais" inspirados por uma perspectiva crítica radical e por uma problemática da "conscientização", no sentido definido por Paulo Freire. Muito frequentemente, as novas abordagens viram-se "recuperadas" como um novo capítulo a juntar ao programa, reinterpretadas pelos alunos em função de suas concepções do que se deve "normalmente" aprender na escola, ou neutralizadas pelas restrições do cronograma ou da perspectiva dos exames, isto quando não eram isoladas nas atividades "pouco sérias" da quarta-feira à tarde... São precisamente tais constatações, efetuadas ao longo de pesquisas de campo, que justificam, segundo Whitty, uma desconfiança em relação a certas proposições utópicas que ecoaram favoravelmente em bom número de instituições de formação de professores ao longo dos anos 70, paralelamente às teorias dos partidários da desescolarização, como o sublinha também D.H. Hargreaves (1974).

c) No texto escrito por Whitty e Young para servir de introdução à coletânea *Explorations in the Politics of School Knowledge* (G. Whitty e M.F.D. Young, eds., 1976), esta exigência de "reconceptualização" da "nova sociologia" expressa-se em termos nos quais se pode perceber uma ponta de auto-crítica. "A nova sociologia", escrevem eles (p.2), "tendeu a acentuar os processos pelos quais os professores e os alunos dão sentido a suas experiências cotidianas no interior das salas de aula e no modo pelo qual a realidade escolar é continuamente reconstruída pelas interações dos indivíduos, mais do que imposta a eles por forças misteriosas. Nesta perspectiva, são essencialmente as práticas dos professores e dos alunos enquanto indivíduos que subjazem ao funcionamento social, assim como são os pressupostos com relação ao conhecimento, às atitudes, ao ensino, à aprendizagem que subjazem a estas práticas". Que esta nova abordagem de inspiração interacionista possa desembocar numa crítica política radical, é o que nos é lembrado por Whitty e Young, quando eles especificam que se pode, assim, tentar compreender "que contribuição os currículos explícitos ou latentes dão à manutenção do status quo no interior da sociedade" e "como os valores incorporados às concepções atuais dos saberes escolares bem como aos estilos pedagógicos ou de avaliação executados pelos professores contribuem para manter as hierarquias sociais existentes" (ibid.). No entanto, depois desta lembrança particularmente clara e sugestiva daquilo que constitui a especificidade da abordagem proposta pela "nova sociologia" (pois, que melhor resumo de *Knowledge and Control* pode-se esperar

do que este?), Whitty e Young introduzem um elemento muito importante de crítica ou, ao menos, de cautela. Havia, com efeito, sublinham eles, uma dose de ingenuidade na idéia de que convidar os professores a suspender seus pressupostos usuais e a considerar suas próprias práticas com um olhar crítico bastaria para provocar uma transformação na natureza de suas atividades. Na verdade, concluem, seria necessário, para evitar este gênero de ilusão, levar mais em conta, de agora em diante, em toda análise crítica do currículo, as características do conjunto do contexto social capitalista, o que significa abrir mais a "nova sociologia" às contribuições teóricas e políticas do marxismo.

Considerações análogas aparecem na introdução à coletânea *Society, State and Schooling* (M.F.D. Young e G. Whitty, 1977) e refletem várias das contribuições que ali encontram-se reunidas. Young e Whitty lamentam, com efeito, nesta apresentação, que muitos estudos contrados nos pequenos detalhes da vida da sala de aula ou nos pressupostos que subjazem às definições dominantes dos saberes escolares pareçam conceber o ensino como flutuando num vazio social e que uma sociologia da educação que coloca, mais do que antes, ênfase nos aspectos culturais da escolarização, ache-se de algum modo incapaz de situar estes aspectos em seu contexto histórico e político mais amplo. Young e Whitty vêm assim a estabelecer um paralelismo pelo menos imprevisível entre a "nova sociologia" e o pensamento de Bantock: trata-se, nos dois casos, de uma abordagem idealista, que equivale a separar as significações culturais de sua base material e a conferir-lhe uma autonomia ilusória. Encontra-se aqui uma crítica análoga à que Marx formulou contra os jovens hegelianos, à qual Whitty faz, aliás, referência em seu texto "Sociology and the Problem of Radical Educational Change" antes evocado. Esta crítica não significa, ainda assim, segundo Young e Whitty, a adesão a uma versão "mecanicista" do marxismo, a qual deixaria de levar em conta a ação humana na sua representação da dinâmica social, como se vê por exemplo no sociólogo M. Levitas (1974).

Paralelamente a estes dois textos de Whitty e Young, outros indicadores de uma certa modificação das abordagens sociológicas da educação aparecem ao redor de 1975. Citaremos, por exemplo, o texto de Michael Young, "Curriculum Change: Limits and Possibilities" (1975), onde o autor, distinguindo duas abordagens do currículo que se pode chamar de "positivista" e de "ativista" (e que ele designa pelos termos de "curriculum-as-fact" e "curriculum-as-practice"), sublinha que nenhuma das duas pode servir de base para práticas pedagógicas que signifiquem modificação real, a primeira em razão de suas implicações conservadoras, a segunda por causa de sua orientação idealista e utópica. No contexto da Open University (cujo papel foi tão importante na difusão das teses da "nova sociologia"), a evolução das idéias manifesta-se através da própria concepção dos cursos de sociologia da educação. O curso E 202 (*Schooling and Society*), que substituiu em 1977 o curso E 282 (*School and Society*), dá um espaço muito importante à abordagem dos teóricos marxistas da reprodução, em particular às teses de

Althusser (cujo texto "Idéologie et appareils idéologiques d'État" [1970] é objeto de uma tradução em 1971) e às dos americanos S. Bowles e H. Gintis (cuja obra *Schooling in Capitalist America* [1976] torna-se rapidamente um "clássico" da sociologia da educação). Esta reorientação traduz-se também na segunda edição (1977) do "reader" *School and Society* (B.R. Cosin e outros, eds.), muito modificada em relação à de 1971, do mesmo modo que no novo "reader" destinado a acompanhar o curso *Schooling and Capitalism* (R. Dale, G. Esland e M. Macdonald, eds., 1976). Uma pesquisa de campo atesta uma evolução análoga: é a desenvolvida por Rachel Sharp e Anthony Green no interior de uma escola primária na qual se pratica uma pedagogia centrada no aluno ("progressive education"), ao longo da qual os autores afirmam terem abandonado sua perspectiva interacionista inicial, em proveito de uma abordagem do tipo marxista (cf. *Education and Social Control*, 1975). Desenvolvendo nesta ocasião uma crítica da sociologia fenomenológica, Sharp e Green sublinham, com efeito, que as concepções do mundo e as práticas dos atores sociais não podem ser tornadas inteligíveis senão por referência aos sistemas de recursos e determinações objetivas no contexto do qual elas se inscrevem, e que a consciência subjetiva que os atores têm de sua situação não pode constituir o núcleo da descrição sociológica, a representação que os professores "inovadores" têm de sua pedagogia "puerocêntrica" como pedagogia potencialmente libertadora sendo precisamente um exemplo de "falsa consciência". Em comparação com a sua pesquisa "de campo", etnográfica e centrada na descrição de processos sociais concretos, a argumentação teórica de Sharp e Green pode ser considerada polêmica e dogmática (cf. R.D. Heyman, 1976, D.H. Hargreaves, 1978, M. Sarup, 1978). Ela é, entretanto, característica da evolução das idéias que se dá no interior ou à margem da "nova sociologia" ao longo dos anos 70 e da qual o livro de Madan Sarup, *Marxism and Education* (1978), constitui, sem dúvida, um reflexo bastante fiel, em seu próprio ecletismo.

III. Elementos para um balanço crítico da "nova sociologia da educação"

As contribuições da "nova sociologia" deram lugar a uma importante literatura crítica ao longo dos anos 70 nos países de língua inglesa. Se a maioria dos críticos soube reconhecer a originalidade e o interesse desta nova abordagem do currículo e das práticas de ensino (cf. por exemplo C. Hurn, 1976, J. Karabel e A.H. Halsey, 1976, 1977, G. Bernbaum, 1977, M. Apple, 1977, 1978a, b, L.J. Saha, 1978, R. J. Bates, 1978 a, b, 1980, D. Blackledge e B. Hunt, 1985), muitos estiveram longe de aceitar-lhe todos os postulados e todas as pretensões. É assim que autores pertencentes à tradição da sociologia científica "clássica" (a qual os "novos sociólogos" estigmatizam como "positivista") puderam sublinhar certas fraquezas da "nova sociologia" no plano da metodologia e dos resultados empíricos. Alguns observam que esta nova abordagem, afinal, não deu lugar senão a poucas

verdadeiras pesquisas "de campo" e que se afirmou sobretudo como uma construção teórica (cf. J. Karabel e A.H. Halsey, op.cit., M. Hammersley e A. Hargreaves, 1983). Criticaram-se também os (bastante raros) resultados empíricos obtidos no quadro do método "interpretativo", por carecerem de confiabilidade. Nas produções dos "novos sociólogos", a referência aos procedimentos concretos de obtenção dos dados permaneceria freqüentemente vaga e alusiva e o leitor ver-se-ia privado da possibilidade de testar a validade das conclusões apresentadas (cf. M.D. Shipman, 1973). Por outro lado, em virtude mesmo dos postulados desta sociologia que se quer "anti-positivista", pode-se questionar onde se encontra a diferença entre as interpretações espontâneas dos atores sociais e as propostas pelo sociólogo e com que direito este pretende "saber mais" do que aqueles sobre a realidade (cf. M.D. Shipman, op.cit., J. Ahier, 1977). Enfim, o fato de ver na "nova sociologia" um "novo paradigma", no sentido de Thomas Kuhn, foi considerado por vezes como um atestado de ingenuidade ou de presunção. As verdadeiras "revoluções científicas" não são tão visíveis nem tão estrondosas, fazem notar Karabel e Halsey, e repousam mais freqüentemente, como lembra John Eggleston (1973b), sobre uma reestruturação do que sobre uma rejeição pura e simples de saberes existentes. A isto se acrescentará, de resto, que a teoria de Thomas Kuhn é às vezes contestada mesmo no domínio das ciências da natureza, seu uso da noção de paradigma podendo ser considerado como impreciso e equivocado (cf. M. Masterman, 1970). Também não se surpreenderá que para inúmeros críticos seja muito mais a complementaridade do que o antagonismo entre a "nova sociologia" e as abordagens mais tradicionais que merece ser sublinhada (cf. O. Banks, 1974, J. Karabel e A.H. Halsey, op. cit., L. J. Saha, op. cit.).

Aos olhos de numerosos críticos, são sobretudo os fundamentos ou as referências fenomenológicas da "nova sociologia" que parecem constituir problemas. Ficando num nível puramente descritivo, a abordagem fenomenológica seria, sem dúvida, capaz de mostrar-nos como certas significações, certas relações, podem se construir socialmente, mas ela não nos permitiria compreender por que são estas, mais do que outras, que se controem ou se mantêm neste ou naquele contexto (cf. G. Whitty, 1974, M. Apple, 1978b). Ela auxiliaria, assim, antes a colocar questões do que a encontrar respostas sociologicamente pertinentes (cf. E. Pivcevic, 1971). Além disso, como o sublinha B. Hindess (1972) em sua crítica contra Shultz, a descrição fenomenológica da cotidianeidade ignoraria a história e seria incapaz de fornecer qualquer base para a ação. Assim, a "nova sociologia" foi acusada de se centrar por demais exclusivamente na descrição das perspectivas subjetivas dos atores e nas interações simbólicas no interior das instituições de ensino negligenciando a dimensão macrosociológica dos fenômenos. Proposta por Olive Banks (1974, 1978) e por Karabel e Halsey (op. cit.), esta crítica seria formulada mais freqüentemente, ao longo dos anos 70, com referência ao quadro conceitual do marxismo, como testemunham as argumentações bastante convergentes de B.

Williamson (1974), R. Best (1976), D. Holly (1977), R. Sharp (1980), D. Reynolds e M. Sullivan (1980).

À margem destas críticas manifestadas contra a "nova sociologia" enquanto instrumento de descrição e de interpretação da realidade, algumas centram-se mais especificamente em suas implicações pedagógicas e políticas. A ênfase colocada pela "nova sociologia" na natureza intersubjetivamente construída do mundo social leva-a, observa Joan Simon (1974), a fazer acreditar que "tudo se passa, na realidade, na mente dos professores" e que são eles, sem dúvida, os principais responsáveis de todos os males que afetam o sistema educativo; em particular o fracasso escolar que atinge massivamente as crianças originárias dos meios populares: uma imputação que não pode, é claro, senão desmoralizá-los e desmobilizá-los (cf. C. Yardley, 1975). No contexto neo-conservador dos anos 80, este argumento da "desmoralização" será retomado de modo muito mais sistemático e político e servirá mesmo de justificação para uma supressão do ensino da sociologia nos institutos de formação pedagógica (cf. G. Dawson, 1984). Um outro agravo consiste em dizer que a "nova sociologia", por sua crítica radical da cultura escolar, levaria, se a tomássemos verdadeiramente a sério, a privar uma grande massa de alunos de contribuições cognitivas e culturais essenciais, a encerrar as crianças dos meios populares numa espécie de gueto comunitário. Ela seria, nisto, "cripto-elitista" (cf. J. e P. White, 1973) e portadora de um risco grave de regressão cultural e social (cf. O. Banks, 1974; D. Lawton, 1975, 1977, H. Entwistle, 1978, W. Taylor, 1978, D. Reynolds e M. Sullivan, 1980, J. Demaine, 1977, 1980, 1981). À margem destas observações, a questão que está colocada é evidentemente a das implicações epistemológicas relativistas de uma teoria que se apóia sobre o conceito de "construção social dos conhecimentos" para operar uma crítica radical dos conteúdos de ensino. Esta questão do relativismo deu lugar, ao longo dos anos 70, a um debate específico, por ocasião do qual os filósofos foram levados a tomar posição sobre certas teses da "nova sociologia", debate que será apresentado num capítulo posterior.

Pode-se tomar a defesa da "nova sociologia" contra algumas destas críticas? Na verdade, parece, sobretudo, que elas não poderiam se aplicar globalmente ao conjunto das contribuições precedentemente evocadas. Se a crítica de Shipman contra as fragilidades da metodologia "interpretativa" parece expressar um alcance bastante geral, que transborda o campo da "nova sociologia" *stricto sensu* (cf. por exemplo J. Goldthorpe, 1973), as críticas feitas contra o subjetivismo fenomenológico atingem certamente mais certos autores do que outros (elas não podem certamente visar Bernstein, e sabe-se que Whitty e Young retomam-nas, eles mesmos, em certa medida, por sua própria conta, contra certos textos anteriores) e tomam algumas vezes a forma um pouco estereotipada de um discurso "artificial" (pois, afinal, não basta se referir de modo um tanto mágico às "determinações objetivas" e às "estruturas sociais do capitalismo" para provocar, em consequência, um acréscimo de inteligibilidade sociológica aos processos escolares e merecer

um diploma de legitimidade marxista — mas o mesmo também é verdade a respeito do discurso interacionista e da temática da “construção social”, que podem cair, por vezes, na logomquia e nas fórmulas feitas). Notar-se-á, aliás, que um autor como R.D. Heyman (1981), que pertence à corrente etnometodológica, reprova nos “novos sociólogos” exatamente o contrário, a saber, de não permanecerem suficientemente no contexto da abordagem interpretativa e de darem demasiado espaço às explicações “objetivistas”. Na verdade, parece sobretudo necessário sublinhar, seguindo outros críticos (cf. J. Demaine, 1977, P. Robinson, 1981), a ambigüidade de uma trajetória intelectual colocada sob uma pluralidade de parentescos teóricos e dividida, desde a origem, como o faz notar Claude Trottier (1987), entre duas perspectivas de análise bem distintas, a da “construção social” (de inspiração interacionista ou fenomenológica) e a do “controle social” (ligada a uma abordagem de inspiração weberiana ou marxista). De outro lado, parece necessário levar em conta a cronologia. A “nova sociologia” não constitui, com efeito, nem um conjunto monolítico, nem uma configuração imutável, mas, ao contrário, uma corrente de pensamento amplamente aberta às influências exteriores (um de seus principais méritos é justamente ter “feito circular” no interior da cultura intelectual da sociologia britânica todos os tipos de aportes exteriores, americanos ou “continentais”) e capaz de “reconceptualizações” internas suficientemente profundas para que, de modo precoce, seus caracteres originais se alterem, suas fronteiras se confundam, a ponto de sua identidade intelectual parecer problemática desde 1975, quando o neo-marxismo parece tornar-se o quadro de referência teórica obrigatório da sociologia crítica radical.

Os críticos interrogaram-se sobre o significado desta evolução, suas causas e seu alcance. É assim que as apreciações divergem com referência à coletânea *Society, State and Schooling* (M.F.D. Young e G. Whitty, eds., 1977) e sua relação com *Knowledge and Control*. Enquanto que, por exemplo, P.C. Grierson (1978) põe ênfase na ruptura entre as duas fases, aprovando a adesão aparente dos autores ao neo-marxismo, D. Robbins (1978) formula um diagnóstico mais ambíguo, sublinhando mais as divisões no interior de *Society, State and Schooling*. E, enquanto M.S.H. Hickox (1982) acredita poder constatar nesta obra uma espécie de coexistência pacífica (e paradoxal) entre “o lobo marxista” e “o cordeiro da nova sociologia”, R. Nash (1984) sustenta que um simplesmente devorou o outro. Esta tese, de uma reabsorção da “nova sociologia” no interior e em proveito do neo-marxismo, é a que sobressai dos artigos de síntese de L. Barton e S. Walker (1978) e de Olive Banks (1982). Atualmente, as conclusões mais matizadas de Claude Trottier (1987) não parecem em contradição com este diagnóstico. À luz do livro de Geoffrey Whitty *Sociology and School Knowledge* (publicado em 1985, e que apresenta uma análise muito completa sobre as contribuições da sociologia crítica radical à teoria do currículo), insistir-se-á sobretudo na riqueza e na diversidade da herança intelectual que a “nova sociologia” deixou. Se esta nova abordagem não substituiu certamente a “antiga” — a “aritmética política” vai bem

e parece longe de ter esgotado seu potencial de pensamento (cf. por exemplo, A.H. Halsey, A. Heath e J.M. Ridge, 1980) — nem consegue constituir-se verdadeiramente num “paradigma” no sentido kuhniano (mas que ramo do saber sociológico pode se jactar de ter atingido um tal estado de avanço?), uma grande parte da literatura sociológica recente testemunha, no entanto, as contribuições fecundas que ela deixou, ao menos no que se refere aos “curriculum studies”, aos “classroom studies” (estudo dos processos pedagógicos e das interações sociais nas salas de aula) e às abordagens neo-marxistas da educação. Nos anos 80 parece, de fato, que a herança da “nova sociologia” tende muito amplamente a se confundir com estas versões do marxismo anglo-saxão que, para além dos aportes da “economia política da educação” e das teorias da reprodução (ilustrados por autores como S. Bowles e H. Gintis nos Estados Unidos), organizam sua apreensão da dinâmica social e cultural a partir das noções de “autonomia relativa”, de contradição, de luta e de “resistência”¹.

Nota

1. Citar-se-á, sobre este ponto, pelo menos algumas contribuições de M. Apple (1982), M. Arnot e G. Whitty (1982), R. Dale (1981, 1982), J.V. Fernandes (1988), H. Giroux (1982, 1983a, b), A. Hargreaves (1982), K. Lynch (1988), D. Reynolds (1984), D. Reynolds e M. Sullivan (1980), P. Wexler (1987), G. Whitty (1981a, b, c, 1985) e P. Willis (1976, 1977, 1981, 1983). Cf. também o capítulo 10 de nosso trabalho de tese (J.C. Forquin, 1987), consagrado à apresentação de alguns aportes recentes (1975, 1985) da abordagem etnográfica e interacionista, da sociologia do currículo e da sociologia da educação neo-marxista na Grã-Bretanha.

As implicações educativas do pluralismo cultural

A questão das implicações educativas do pluralismo cultural só pode se tornar uma questão pertinente se tiver como base uma definição antropológica e sociológica do conceito de cultura (cf. P. Béneton, 1975, N. Burtonwood, 1985, C. Camilleri, 1985, M. Mauviel, 1983, F. Musgrove, 1982). Em sua acepção individual e "perfectiva" tradicional (aquela que se encontra na qualificação de "espírito cultivado"), o conceito de cultura é fundamentalmente "unitário", ao mesmo tempo que normativo. Pode-se ser ou não "cultivado", mas existe apenas uma maneira de se tornar "cultivado": impregnando-se, por uma troca prolongada ou um trabalho metódico, das referências cognitivas e dos modos de pensamento, de expressão e de avaliação constitutivos de uma tradição erudita universalmente reconhecida, ainda que ela não seja acessível a todos. Esta concepção "perfectiva" e normativa da cultura traduz-se, pedagogicamente, através da colocação em ação de um currículo de forma acadêmica e de espírito clássico. Trata-se essencialmente de facilitar a assimilação, por parte do aluno, através dos meios didáticos apropriados, dessas referências e modelos consagrados.

Conhece-se a acusação de formalismo feita, por vezes, contra esta pedagogia clássica. Isto não quer dizer que seja uma pedagogia sem conteúdos (aprende-se sempre *alguma coisa*, quando se aprende), mas que os conteúdos têm aí valor de formas, valor de regras e de modelos: eles induzem maneiras de ser (de pensar, de se expressar, de se emocionar) coerentes e totais (fala-se do "molde" da educação clássica) e que como tais transcendem os saberes parciais e as competências determinadas que transmitem e que sancionam cotidianamente as práticas de ensino. Quer dizer que os conteúdos desta pedagogia são literalmente "transculturais". Os modelos de pensamento e de expressão, as referências estéticas, os valores morais que eles veiculam não são, propriamente falando, de nenhum tempo, nem de nenhum país (nem, *a fortiori*, de nenhuma classe social). Isto não quer

dizer que eles se constroem *ex nihilo*, que eles não tenham origem histórica nem suporte social. Mas isto significa que enquanto conteúdos de ensino foram submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam por isso de sua cultura de origem para se incorporarem a uma outra cultura de tipo escolar, "escolástica" ou "acadêmica", que se pode caracterizar como potencialmente "transcultural". Se a Antiguidade greco-romana pôde por muito tempo constituir na Europa o referencial privilegiado desta pedagogia da forma e do modelo é justamente porque um mundo desaparecido, ou que não subsiste mais em nosso meio senão na tradição de uma língua morta e dos esplendores esparsos de ruínas-testemunhos, presta-se particularmente bem para este trabalho de descontextualização *ad usum delphini*. Mas o espírito do classicismo ultrapassa muito o contexto particular de uma educação européia "liberal" nutrida durante séculos de mitologia grega e de gramática latina. Ele tem o poder de crigar, a partir de todo tipo de referências históricas e culturais reais, mundos emblemáticos, capazes de fornecer modelos absolutos e intemporais, como vemos, por exemplo, na tradição letrada confuciana.

Ao universalismo descontextualizado do currículo clássico, a filosofia pedagógica moderna opõe suas exigências de funcionalidade, de pertinência e de realismo. Definida como suporte do desenvolvimento singular da pessoa ou como preparação para a vida social (e não mais como iniciação a uma ordem humana ideal, ilustrada por um repertório de referências canônicas), a educação dirige-se doravante a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características "objetivas" do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver. Significa introduzir no interior da fortaleza acadêmica o cavalo de Tróia do conceito antropológico e sociológico de cultura.

I. Educação, povos e culturas

As implicações educativas do pluralismo cultural devem levar em conta dois diferentes níveis: "inter-societal" e "intra-societal". Estas implicações diferem, conforme consideremos um ou outro desses níveis. Os antropólogos e certos sociólogos tendem às vezes a identificar sociedade e cultura, a caracterizar cada coletividade vivendo no interior de fronteiras territoriais como portadora de uma cultura, da qual compartilhariam potencialmente todos seus membros e que a distinguiria de todas as outras. Mais recentemente, a sociologia pôs ênfase na existência de "subculturas", que caracterizariam de modo mais ou menos permanente certas classes sociais, certas categorias profissionais, certas comunidades étnicas ou religiosas, certos grupos políticos ou ideológicos no interior de uma mesma sociedade. Num caso, insistir-se-á sobre as diferenças entre os sistemas

educativos de diversos países. Noutro caso, é a diferenciação no interior de cada país que chamará a atenção.

O primeiro ponto de vista é o que parece resultar do funcionalismo de um pensamento como o de Durkheim que, em *Educação e sociologia*, protesta contra o universalismo abstrato de certas concepções filosóficas da educação e vê na inculcação à criança de um certo número de representações e de práticas específicas de uma sociedade, mas comuns a todo o corpo social, a condição necessária de sua sobrevivência. Na Grã-Bretanha, uma concepção análoga encontrou um porta-voz influente na pessoa de Sir Fred Clarke. Para este, que faz aliás explicitamente referência a Durkheim (cf. F. Clarke, 1923, e o estudo de N. Burtonwood, 1981), o culto do individualismo faz as sociedades modernas correrem um grande risco de desintegração. Também a educação deve ter por meta essencial reforçar em cada indivíduo o ser social, o membro de uma coletividade bem definida no tempo e no espaço, e caracterizada por orientações culturais específicas. "Não se pode ser autenticamente humano se não se tornou portador de uma cultura", escreve ele significativamente (1948, p.29) e "seja o que signifique por outro lado a educação, ela deve prioritariamente significar a auto-perpetuação de uma cultura à qual se adere — uma cultura que constitui a vida de uma sociedade determinada" (1936, p.249). É por isso que, aos olhos de Fred Clarke, a primeira tarefa da educação é fazer com que a criança se conforme à cultura no interior da qual ela vai crescer: a escola tem o dever moral de inculcar na criança as tradições que refletem mais especificamente o espírito da nação.

Mais recentemente, nos países que haviam conhecido a experiência da colonização, as proposições em favor de um ensino "adaptado", respeitoso das especificidades culturais locais ou nacionais, parecem se inspirar no mesmo tipo de preocupação (cf. J.M. Barrington, 1976, 1981, U. Bude, 1983, N. Burtonwood, 1986, F. Musgrove, 1953, 1982). Parece, entretanto, que estas proposições não são recebidas inteiramente da mesma maneira. Há um tipo de reação quando elas emanam do colonizador, que se suspeita às vezes querer fornecer sob o nome de "educação adaptada" um "ensino de rebaixamento", que encerrará as populações no círculo da segregação e da dependência. A reação é outra quando elas vêm do colonizado, ou mais exatamente de seus porta-vozes ideológicos e políticos, arautos de autenticidades e de identidades perdidas. Parece que se está aí na presença de um fenômeno clássico de inversão de sinais, o mesmo discurso pluralista ou diferencialista podendo ser afetado sucessivamente, segundo os locutores e os contextos, por significações "reacionárias" ou "progressistas".

Duas críticas essenciais parecem poder ser feitas contra o conceito de cultura aplicado na escala da sociedade global e seus usos pedagógicos. Primeiramente, existe um risco não negligenciável de "reificação" da cultura (cf. N. Burtonwood, 1986). Este fenômeno produz-se cada vez que se faz da cultura uma realidade "substancial", que existiria independentemente das ações e das interações dos indivíduos, dotada de uma força específica, de uma dinâmica autônoma, de uma

autoridade ou de uma dignidade próprias. Em segundo lugar, falar de sociedades atuais como se elas fossem "monoculturais" não acaba por operar uma simplificação inaceitável? Todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambiguidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a uma cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem.

II. Currículo, cultura e classes sociais

1. Desigualdades escolares e disparidades sócio-culturais: deficiências ou diferenças?

Na importante literatura consagrada, ao longo dos anos 60 e 70, ao problema do fracasso escolar e das desigualdades de desempenho segundo a origem social (cf. M. Flude, 1974, W. Tyler, 1978 e também J.C. Forquin, 1979, 1980, 1982, 1984b), um lugar privilegiado cabe àquela que se pode chamar explicação culturalista, isto é, àquela que acaba por atribuir essas desigualdades principalmente a causas de ordem cultural. Pelos sistemas de valores aos quais adere e que regem seus comportamentos face à escolarização, pelas práticas educativas que põem em ação no contexto da vida familiar, por suas orientações cognitivas ou seus hábitos linguísticos, certos grupos sociais revelam-se, com efeito (se acreditamos nos resultados das pesquisas desenvolvidas com base nestas hipóteses culturalistas), mais próximos do que outros das postulações e das exigências escolares, garantindo-lhes, por isso, para seus filhos uma melhor adaptação e permitindo-lhes ter melhores desempenhos na escola. Enquanto tal, esta constatação de uma desigual proximidade dos grupos diante de práticas e normas escolares não implica *a priori* nenhuma desvalorização, nenhuma estigmatização em relação a alguns dentre eles. No entanto, é forçoso constatar que o fato de que as crianças originárias de meios mais pobres ou menos instruídos encontrem-se mais frequentemente do que outras em situação de fracasso escolar foi analisado, ao longo dos anos 60, como o reflexo de uma situação permanente de "déficit" ou de "handicap" cognitivo ou cultural. Na sua forma mais brutal, esta "teoria do handicap" parece ter encontrado mais audiência nos Estados Unidos do que na Grã-Bretanha e dado lugar, também naquele país, às críticas mais numerosas, em ligação com o que foi percebido como um fracasso dos programas de ensino de "compensação" (cf. D.C. Morton e D.R. Watson, 1971). Na Grã-Bretanha, a "questão do handicap" desenvolveu-se de modo mais tardio e mais indireto, apoiando-se em grande parte em referências americanas, como se vê em particular com a coletânea *Tinker*,

Tailor: The Myth of Cultural Deprivation, editado por Neil Keddie em 1973 (cf. também B. Bernstein, 1970, N. L. Friedman, 1967, K. Giles e R. Woolfe, 1977). Entre vários autores, a crítica das teorias do handicap inscreve-se no contexto de uma verdadeira reelaboração da problemática da cultura. A oposição nocional que está subjacente a esta reelaboração é aquela entre deficiência cultural e diferença cultural. Para estes autores, a cultura (ou a "subcultura") dos grupos cujas crianças encontram-se frequentemente em situação de fracasso ou de inadaptação escolares não tem de ser descrita como uma cultura "pobre", nem como uma "cultura da pobreza" (cf. O. Lewis, 1961 e também E. Leacock, 1971, C. Valentine, 1968), mas como uma "outra" cultura, que não tem menos valor ou legitimidade do que a cultura "dominante", mas que se encontra em ruptura em relação a ela. É por isso que, nas situações de socialização escolar, esta "subcultura de classe", sobredeterminada como "subcultura de classe de idade" (youth culture), funciona, na verdade, segundo uma lógica "oposicional", como uma "cultura de resistência" (cf. M. Brake, 1979, J. Clarke, C. Critcher e R. Johnson, eds., 1979, S. Hall e T. Jefferson, eds., 1976, T. Munghan e G. Pearson, eds., 1976).

Uma tal descrição da situação escolar das crianças de meios populares obriga a colocar em termos novos a questão dos conteúdos do currículo. Numa ótica "compensatória", que é a da "esquerda clássica", querendo levar o maior número de crianças possíveis a se beneficiarem das vantagens da escolarização, não há dúvida de que existe um currículo ótimo, o qual deve poder se dirigir potencialmente a todas as crianças ou adolescentes de um mesmo país (e talvez mesmo de todos os países), às custas, somente, de uma adaptação individual dos ritmos e dos métodos de aprendizagem e de um esforço pedagógico particular (em termos de recursos e de meios de ensino) em favor dos grupos mais desfavorecidos socialmente, aqueles nos quais os riscos de fracasso ou de inadaptação escolares são os mais altos. Este é, em particular, o ponto de vista de Denis Lawton, que propõe a implantação, em escala nacional, de um "currículo comum individualizado" (1973, 1975, 1977, 1980). É também o ponto de vista de Harold Entwistle (1978) e de numerosos teóricos do currículo ligados politicamente à esquerda (cf. J. White, 1973, J. Holt, 1978, M. Skilbeck, 1982). A partir do momento em que se considera, ao contrário, a situação das crianças de meios populares diante da escola não mais em termos de déficit ou de inadaptação, mas em termos de conflito cultural ou de alienação, a noção de currículo comum torna-se mais difícil de defender e pode-se ser tentado a reivindicar seja a desescolarização pura e simples seja a implantação de currículos diferenciados e separados.

2. A crítica "de esquerda" do "currículo comum"

Nos anos 70 desenvolveu-se na Grã-Bretanha o que se poderia chamar uma crítica "de esquerda" da doutrina do "currículo comum", paralelamente à crítica

"de direita", elitista e anti-igualitarista, que se expressou, por exemplo, na série de "Black Papers" sobre a educação (cf. C.B. Cox e A.E. Dyson, eds., 1969a, b, 1970, C. B. Cox e Rhodes Boyson, 1975, 1977) e da qual Bantock foi um porta-voz influente e original. Esta crítica "de esquerda" parece se articular ao redor de dois tipos de argumentações: uma, que se chamará "obreirista" e que põe ênfase na necessidade de o mundo trabalhador defender sua identidade cultural, ao mesmo tempo que seus interesses materiais de classe, face às ações de neutralização ideológica e política, das quais o currículo comum seria um instrumento privilegiado; outra, que se chamará "comunitarista" e que, referindo-se também mais freqüentemente aos interesses sociais de grupos mais desfavorecidos, opõe sobretudo à cultura escolar tradicional uma exigência de pertinência, de realismo, de enraizamento e de convivialidade, que leva a fazer da comunidade local o contexto, o suporte, o objeto e o beneficiário principal do ensino dado aos alunos.

Para dizer a verdade, a idéia de um currículo especificamente adaptado às necessidades ou aos interesses da classe operária não é uma idéia nova. Ela corresponde a uma tradição no interior do movimento operário britânico, como o sublinham, por exemplo, certos trabalhos de Brian Simon (1960, 1965), Harold Silver (1965) ou Richard Johnson (1979). Este último sublinha o caráter típico e crucial do dilema da educação operária: de um lado, a necessidade e o desejo de aceder ao conhecimento; de outro, a dificuldade de se definir os critérios de um conhecimento "realmente útil" à emancipação e o temor de ver a escolarização funcionar como um novo meio de submissão. Os debates atuais sobre a questão da estrutura e dos conteúdos do currículo atestam a permanência deste dilema no pensamento pedagógico e político "radical" britânico. É assim que, recentemente, Paul Willis (1977) argumentou em favor de um currículo especificamente "operário", ensinado, eventualmente, em instituições independentes. D. Robins e P. Cohen (1978) expressam sugestões análogas e detalham mesmo quais domínios de estudos compreenderia este currículo: o domínio da comunicação (em particular escrita), uma informação sanitária, biológica e sexual, a história da vida e das lutas operárias, um estudo das ciências aplicadas e da tecnologia. Tais proposições traduzem uma concepção fortemente "realista" e utilitarista do ensino destinado à classe operária. Paralelamente, reteremos as críticas desenvolvidas por um autor marxista australiano, Uldis Ozolins (1979), contra a teoria do currículo comum professada por Lawton, críticas às quais, na Grã Bretanha, Geoff Whitty fez eco (1981b, 1985), sem propor, entretanto, uma alternativa claramente definida. Sabe-se, com efeito, que em *Class, Culture and the Curriculum* (1975), Lawton rejeita a idéia de um currículo especificamente concebido para a classe operária: de um lado, por que a identificação de uma cultura operária que constituiria um todo coerente e claramente separado da cultura tida como "dominante" parece-lhe hoje em dia impossível; de outro lado, porque o papel essencial da escola é, segundo ele, o de transmitir conhecimentos e que os verdadeiros conhecimentos (que são também os conhecimentos verdadeiros, ou ao menos suscetíveis de serem testados

de maneira objetiva) são por natureza independentes dos interesses e dos preconceitos de classe — dois argumentos em que se encontra um eco ao mesmo tempo das teses de Raymond Williams sobre a cultura e das de Paul Hirst sobre o currículo e o conhecimento. Ozolins censura Lawton por negligenciar assim a dimensão oculta do currículo, o fato de que a escola ensina valores (hierarquia, meritocracia, obediência) tanto quanto conhecimentos, por ignorar os determinantes sociais e as implicações conservadoras da seleção escolar e sobretudo por desconhecer o caráter dinâmico das relações de classe na sociedade, e o fato de que a cultura operária se manifesta na escola numa relação de oposição, até mesmo de "resistência" à cultura acadêmica. É necessário reconhecer, entretanto, que as proposições de Ozolins em favor de um currículo destinado especificamente às crianças de origem trabalhadora permanecem bastante imprecisas. Tratar-se-ia certamente de um ensino que poria ênfase sobre as realidades e os fatores da vida profissional, este "realismo social" não tendo absolutamente por meta, entretanto, permitir uma melhor adaptação, um melhor ajustamento dos alunos às determinações do mercado de emprego, mas se inscrevendo mais numa perspectiva de "conscientização" social e política, como o confirma a referência às idéias de Paulo Freire. A meta é, com efeito, tornar os indivíduos mais capazes de construir uma resposta politicamente pertinente face às situações profissionais e sociais concretas que eles serão levados a conhecer ao longo de suas vidas. Um tal ensino não poderia certamente negligenciar a aquisição pelos alunos de saberes e de competências instrumentais de base. Ele não pretende tampouco fazer tábula rasa de toda a herança das matérias escolares tradicionais. Mas supõe efetuar nesta herança uma seleção segundo critérios de interesse de classe, critérios que são certamente bastante diferentes daqueles traçados pelos teóricos do currículo de inspiração mais "universalista", tais como Denis Lawton, Paul Hirst ou mesmo Raymond Williams.

Um tal projeto de especificação do currículo em função do pertencimento social de seus destinatários provoca interrogações e objeções de ordens diversas. Todos os socialistas e todos os marxistas anglo-saxões estão longe de comungar das mesmas idéias sociológicas e políticas. Assim P. Wexler (1981) manifesta seu desacordo com o que lhe parece ser uma reminiscência da velha doutrina do "proletcult". Do mesmo modo D. Reynolds e M. Sullivan (1980) opõem a este novo radicalismo político-cultural a tese marxista tradicional segundo a qual a transformação socialista da sociedade pressupõe o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino aberto a todos e que, em seus programas bem como em sua pedagogia, conservaria uma boa parte do que foi adquirido no contexto do capitalismo. Estes dois autores rejeitam, assim, tanto a idéia de desescolarização, que segundo eles caminha no sentido de um agravamento mais do que de uma redução das desigualdades sócio-educativas (cf. também, sobre este ponto, D. H. Hargreaves, 1974, R. Barrow, 1978, B. Simon, 1978), quanto o romantismo hiper-individualista das pedagogias anti-autoritárias e o radicalismo "populista"

dos que querem instaurar um currículo diretamente enraizado na experiência operária. Para eles esta reivindicação, que vai na contracorrente das concepções dos teóricos fundadores como Marx, Lênin ou Gramsci, só pode ser geradora de regressão cultural. O socialismo não pode, com efeito, se substituir ao capitalismo a não ser estando integrado e assimilado ao núcleo de conhecimentos racionais que está no centro da cultura dita "burguesa" e que a instituição escolar tem por tarefa preservar e transmitir ao maior número de pessoas.

Na mesma perspectiva, um lugar deve ser dado às abordagens de Harold Entwistle, em particular à reflexão desenvolvida por este autor a partir de certos escritos pedagógicos de Gramsci. "Para Gramsci", escreve Entwistle (1979, p.19), "não há espaço para idealizar uma pretendida cultura proletária ou operária que estaria absolutamente em descontinuidade com a corrente cultural historicamente dominante". Ademais, contra os que acusam a cultura escrita como meio de controle social e de enquadramento ideológico (cf. por exemplo N. Postman, 1970), Entwistle sublinha o papel insubstituível que Gramsci atribua à escrita na formação intelectual e na comunicação das idéias. Entwistle apóia-se igualmente sobre certas formulações de Gramsci referentes à educação das crianças (claramente distinguida por ele daquela que pode se dirigir aos adultos) para desenvolver uma crítica contra o radicalismo e o relativismo da "nova sociologia" e para justificar sua própria posição em favor de um currículo comum de base acadêmica. Aos que criticam a abordagem "deficitarista" argumentando que há uma espécie de "adequação cultural" ("cultural adequacy") apropriada a cada "subcultura", enquanto modo de vida incomparável ou incomensurável a todos os outros, Entwistle responde (1976) que não há adequação em si, que toda adequação se mede sempre em relação a alguma coisa. O que significa dizer que se pode perfeitamente, sem cair por isso no etnocentrismo, reconhecer que, diante das expectativas e das exigências da escolarização, certas crianças podem, devido a certas características culturais de seu meio, encontrar obstáculos específicos, dificuldades específicas e sentirem-se assim, senão inferiores, pelo menos inferiorizadas em relação às outras. Em todo caso, aos olhos de Entwistle, a afirmação relativista radical segundo a qual todas as expressões culturais e todas as realizações humanas podem ser consideradas *a priori* como tendo igual valor é incompatível com a intenção essencialmente avaliativa e normativa que está no princípio mesmo de todo projeto pedagógico. "Para Gramsci", escreve ele (1919, p. 26), "a solução do problema das dificuldades escolares encontradas pelas crianças das classes 'inferiores' ou 'dominadas' não consistia em convencê-las que elas eram vítimas de um logro por parte da escola. Não se trata de encorajá-las a encontrar uma 'adequação' qualquer em suas próprias culturas, nem de procurar alternativas ao que propõe a escola tradicional em matéria de conteúdos de ensino e de pedagogia. (...) Na melhor das hipóteses, Gramsci considerava a cultura da criança como uma ponte, ou um ponto de partida. Em si mesma, esta não pode fornecer os conteúdos de ensino, como tampouco pode fazê-lo o recurso ao dialeto. É claro que Gramsci acreditava num professor

ativo, transmitindo o que há de essencial na cultura humanista, impondo a disciplina e o rigor no plano lingüístico." Não se poderia dizer mais claramente (e este é exatamente o propósito central de um livro sub-intitulado "Conservative Schooling for Radical Politics") que se pode ser ao mesmo tempo conservador em pedagogia e revolucionário em política. Além disso, para Entwistle como para Reynolds e Sullivan — e impõe-se muito evidentemente a comparação com as posições defendidas na França por um autor marxista como Georges Snyders (1973) — é o radicalismo pedagógico que tem maiores chances de ter implicações social e politicamente regressivas.

3. Identidades comunitárias e pluralismo escolar

A idéia de um currículo centrado nas realidades da vida comunitária local (cf. K. Watson, 1980, A. Skrimshire, 1981, D. Clark, 1983) foi defendida em particular, no começo dos anos 70, pelos responsáveis pelo projeto de área de educação prioritária de Liverpool ("Liverpool Educational Priority Area Project"), entre os quais E. Midwinter (1972 a,b, 1975, 1977). Estes eram com efeito hostis às teorias "deficitaristas" e "compensatórias" que subjaziam às recomendações do relatório Plowden (1967) com relação à política de áreas de educação prioritária (cf. também o relatório Halsey, DES, 1972). Para eles, o fracasso escolar das crianças dos bairros urbanos desfavorecidos exigia uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que devia se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e seu meio. Em termos de conteúdo do currículo, isto se traduz por uma crítica radical de toda a cultura escolar tradicional e por proposições completamente novas, que consistem em focalizar o trabalho pedagógico nas realidades da vida social imediata, nos problemas, nos conflitos, nas experiências características do meio urbano, que é aquele onde as crianças vivem e onde mais provavelmente são levadas a passar o resto de sua vida. Visto que o objetivo da escola é exatamente, segundo Midwinter, o de preparação para a vida, é necessário fazer com que as crianças se tornem capazes não de se adaptar de modo conformista, mas de responder de maneira ativa e autônoma às solicitações e às determinações de seu meio. Ora, é surpreendente constatar que, no plano dos conteúdos, esta filosofia pedagógica de "realismo crítico" traduz-se por uma redução sistemática e quase agressiva ao que se pode chamar "a cultura vernacular", o meio espacial e social próximo, o contexto estreito da comunidade residencial.

Para Midwinter, o currículo que mais freqüentemente se propõe aos alunos convém muito mais às crianças da classe média e superior ("middle class") do que às dos bairros pobres das aglomerações urbanas atuais, para as quais ele representa geralmente apenas uma "coleção heteroclita de coisas sem valor" (1972, p.26),

desprovida de toda pertinência fora dos limites da sala de aula. Ao contrário, a tarefa do professor é, segundo ele, fazer as crianças conhecerem o melhor possível o contexto no qual elas vivem. "O objetivo não é tanto ir do conhecido ao desconhecido, quanto o de tornar o já conhecido mais conhecível", escreve ele (1977, p.113). Isto implica pôr ênfase sobre o que existe "aqui e agora", procurar esclarecer a realidade imediata da criança, "mais do que estender a mão sem cessar em direção ao que é novo e afastado, que é, com muita frequência completamente estranho à realidade da criança" (ibid). Ora o que está próximo, o que é conhecido, o que é pertinente, é, no caso presente, o meio urbano. O crescimento da criança "dependerá do modo como se desenvolve sua conceptualização de sua cidade, de sua rua, do grupo ao qual ela pertence. Ela será talvez bombardeada na escola por novos conceitos estranhos, distanciados, bizarros, desprovidos de pertinência e de realismo em relação a seu próprio meio de vida. Ela os rejeitará ou os deformará de modo a torná-los mais aceitáveis para si. É o destino de uma grande parte das informações, das normas e dos ideais escolásticos que se apresenta às crianças em nossas escolas urbanas", escreve Midwinter (ibid, p.117).

Uma pedagogia da pertinência tão centrada na vida comunitária e nas características do meio local implica necessariamente um pluralismo radical no que se refere ao currículo. Uma tal concepção de escola constitui uma negação de tudo o que constituiu, durante um século, a ideologia educativa "progressista". Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mas ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele. Com Midwinter e os partidários de um currículo centrado na comunidade, bem como com a crítica "obreirista" do currículo comum, produziu-se uma espécie de redistribuição de posições e de papéis no campo das ideologias pedagógicas. Como sublinha Entwistle (1978, pp. 69-72), a direita elitista não tem mais o monopólio da reivindicação diferencialista, ela não é mais a única a reclamar a instituição de recursos escolares distintos ou de currículos separados. Por razões diametralmente opostas (pois não se trata mais de defender a alta cultura em estabelecimentos seletivos), uma parte da esquerda "populista" reivindica alguma coisa comparável, já que se trata de propor conteúdos de ensino completamente diferentes para públicos escolares que estão destinados a não se encontrarem jamais. Assim, como observa G. Partington (1985), a divisão currículo comum/currículos separados não coincide mais com a divisão radicalismo/conservadorismo: encontram-se "à esquerda" partidários de uma diferenciação e de uma separação dos currículos que se podem comparar a um tipo de "apartheid invertido" (do mesmo modo que há também partidários do currículo comum entre os conservadores).

Podemos nos questionar sobre as justificações conceituais e sobre as implicações pedagógicas e políticas deste novo diferencialismo. É, antes de mais nada, o

uso que é feito aqui do conceito de comunidade que pode ser colocado em questão. Numa sociedade moderna, complexa, cada indivíduo pertence, de modo consciente ou de modo latente, a uma pluralidade de grupos, possui uma pluralidade de status, é confrontado com uma pluralidade de modelos, submetido a pressões contraditórias, a mensagens divergentes, face às quais ele deve desenvolver estratégias complexas, apoiando-se sobre recursos, referências, competências variadas. Face a esta realidade social fluida e multiforme, a problemática comunitária não repousa numa ilusão nostálgica ou exótica? O distanciamento histórico ou geográfico faz-nos acreditar de bom grado que existiu outrora ou que existe ainda um certo número de coletividades humanas simples e culturalmente homogêneas. Mas o mesmo olhar pode se aplicar aos subúrbios ou aos bairros pobres das metrópoles modernas? Não há neste tema da comunidade um aspecto mítico (cf. J.R. Gustfield, 1975, R. Plant, 1974, J. Sherer, 1972)? E, mesmo admitindo que se pudessem ainda encontrar, nas sociedades modernas, comunidades de limites bem definidos e capazes de conferir a seus membros uma identidade forte (o que pode eventualmente ser o caso de grupos minoritários, marginais ou isolados geograficamente), isto significa, então, que se deva subordinar a determinação dos conteúdos de ensino a critérios de pertencimento comunitário? Pode-se opor a isto várias objeções, de ordem política, de ordem ética, de ordem epistemológica e pedagógica.

Pode parecer, antes de mais nada, que uma tão grande diferenciação nos currículos é incompatível com a unidade de uma nação. Transmitir a todas as crianças de um mesmo país um mínimo de saberes comuns, de referências e de valores comuns pode parecer politicamente indispensável, inclusive (e talvez sobretudo) numa democracia liberal. Mesmo se ela não constitui a principal justificação de um sistema de ensino público, esta preocupação de unidade é inseparável do princípio mesmo da obrigação escolar e da idéia mesma de uma responsabilidade do Estado em matéria educativa. Esta responsabilidade supõe uma repartição equitativa, não discriminatória, dos recursos postos ao serviço da educação. Mas ela supõe também, paralelamente, o acesso de todos a um núcleo comum de experiências cognitivas e de referências culturais, o qual, numa sociedade moderna pode, como o sublinha Entwistle (1978, p. 140-142), parecer como inseparável da própria noção de "cidadania". Este núcleo comum de conteúdos pedagógicos e culturais — o "common core curriculum" dos autores anglo-saxões (cf. por exemplo M. Skilbeck, 1982, e também CDC, 1980, B. Crittenden, 1980, A. Harris, 1977, G. Kirk, 1986, P.W. Musgrave, 1980, W.A. Reid, 1979, 1981, D.H. Tripp, 1980, D.H. Tripp e A.J. Watt, 1984, J.J. Wellington, 1981, J. White, 1977) — não exclui a existência de diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar estas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades.

A alternativa pluralista e comunitária radical provoca objeções igualmente no plano ético e pedagógico. Pode-se temer, com efeito, que ela torne a encerrar o

indivíduo na sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo (cf. F. Musgrove, 1982, S. Mowatt, 1975). Midwinter descreve, por exemplo, a história e a geografia tais como elas são habitualmente ensinadas nas escolas como uma herança artificial, como antolhos que se impõe aos alunos e que os impedem de ver o mundo real ao redor deles. Ele acusa um ensino que transporta as pessoas para a Terra-Santa, para a Nova-Zelândia ou simplesmente para o campo, de fabricar esquizofrênicos sociais, e coloca o ensino da poesia em suspeição, já que ela está completamente ausente da cultura cotidiana das famílias na era da televisão. Isto significa, então, que pelo fato de uma criança ter vindo ao mundo num tal meio social, em tal bairro da cidade, ao invés de em um outro, ela será privada de estudos "abstratos", de conhecimentos históricos ou geográficos não ligados ao meio imediato, privada da literatura e da poesia? Um tal recuo ao "localismo" e ao "espírito de paróquia", segundo as expressões de Entwistle (1978, p. 69 e 94), não é portador de um risco grave de regressão cultural? Com que direito pode-se impor a certas categorias de crianças uma tal discriminação no acesso ao saber? Com as melhores intenções do mundo, não se encoraja aí um novo obscurantismo?

No plano epistemológico, pode-se aliás questionar a validade da oposição estabelecida por Midwinter entre o próximo e o distante, o concreto e o abstrato, o que é pertinente e o que pertence à ordem dos saberes acadêmicos. Como não ver, com efeito, que a verdadeira compreensão do meio imediato passa justamente pela mediação dos saberes mais gerais e mais abstratos? E como não reconhecer também que existe entre as crianças e os adolescentes uma demanda "mítico-simbólica" que não pode absolutamente ser satisfeita por uma pedagogia estreitamente realista? Seu universo imaginário não se estrutura a partir da oposição entre o próximo e o distante, o real e o irreal, mas em função de alguns grandes esquemas narrativos, de imagens-arquétipos, cujo poder de fascinação resiste a todas as metamorfoses, como o revelam os parentescos profundos entre as grandes mitologias. É por isso que, embora haja uma dinâmica epistemológica em pedagogia, uma passagem de um "estado epistemológico" a outro, não se poderia descrever isto como uma passagem "do concreto ao abstrato", mas mais como uma passagem de um "concreto-vivido" (experiência imediata, representação espontânea, visão do mundo naturalmente egocêntrica e etnocêntrica) ao que se poderia chamar, seguindo Althusser (1965), de um "concreto-de-pensamento" (isto é, a apreensão descentrada e conceptualmente articulada da complexidade do real), passagem que supõe muito evidentemente a mediação do pensamento abstrato, o domínio de instrumentos cognitivos gerais, a aquisição de "esquemas de conceptualização modelizante" (cf. J.C. Forquin, 1974); e, complementarmente, como uma passagem do lúdico (atividade de prazer e de uso vital obedecendo implicitamente a regras, como o sublinhou Jean Château, 1950, 1957) à lógica (capacidade de

manipulação de estruturas formais) e também como uma passagem (através da via da generalização temática, da universalização normativa, da estilização formal) do mítico ao simbólico, do ethos à ética e da estese à estética.

À margem deste debate sobre o currículo e sobre o tema da comunidade, elementos de reflexão interessantes e originais são trazidos por David Hargreaves numa obra consagrada aos problemas e às perspectivas da "comprehensive schools" (*The Challenge for the Comprehensive School*, 1982). Sabe-se que a questão da "comprehensive school" deu lugar na Grã-Bretanha a uma literatura abundante e frequentemente polêmica desde os anos 60 (cf. J.C. Forquin, 1988). Seus partidários recrutam-se principalmente no campo da esquerda política e fazem passar para o primeiro plano considerações de igualdade de oportunidades (cf. R. Pedley, 1963, C. Benn e B. Simon, 1970); daí a ligação entre suas flutuações históricas e as do trabalhismo (cf. R. Barker, 1971, I.G.K. Fenwick, 1976, M. Parkinson, 1970, D. Rubinstein e B. Simon, 1973, H. Stübig, 1977-78), enquanto que seus adversários põem ênfase na necessidade de preservar as elites intelectuais e deploram a perda de eficácia pedagógica de estabelecimentos que propõem o mesmo tipo de currículo a alunos bastante heterogêneos (cf. B. Shaw, 1983). Contudo, ainda se deve sublinhar que as "comprehensive schools" estão longe de constituir um mundo homogêneo, e que existem grandes disparidades, conforme os estabelecimentos, devido às diferenças de implantação e de recrutamento, bem como ao modo de funcionamento interno (em particular conforme os alunos sejam agrupados por níveis de aptidões ou repartidos em classes heterogêneas). O debate sobre a "comprehensive school" foi alimentado regularmente por sólidos estudos empíricos, apoiando-se, em particular, na questão muito controvertida do rebaixamento de níveis de exigência e de desempenho (cf. A. Heath, ed., 1984, J. Gray, 1987) e por diversos estudos sociológicos (cf. S.J. Ball, 1981, P. Bellaby, 1977, J. Ford, 1969, D. Reynolds e M. Sullivan, 1987, G. Turner, 1983) na tradição dos quais se inscreve o livro de Hargreaves.

Na falta de metas claramente definidas e geralmente aceitas, a "comprehensive school" britânica permanece ainda hoje dominada, segundo Hargreaves, pelo modelo da "grammar school" tradicional. Seu currículo, que põe ênfase principalmente na aquisição de capacidades intelectuais, que permanece centrado no ensino disciplinar, que privilegia a comunicação escrita, que permanece subordinado à perspectiva dos exames e no qual os professores conservam o monopólio da definição do que é culturalmente importante, pode apenas ser gerador de frustração, de desvalorização, até mesmo de alienação e de perda da dignidade para um grande número de alunos, muito particularmente para aqueles de origem operária. Esta experiência negativa da escolarização vê-se agravada, no contexto sociológico contemporâneo, pelo declínio do espírito comunitário, pelo fato de que as crianças de meio popular não podem mais encontrar na comunidade no interior da qual elas vivem os recursos, as referências simbólicas, capazes de sustentá-las num processo de construção ou de preservação da identidade. Num mundo marcado

pelo triunfo do individualismo e pelo desenvolvimento da anomia, elas se acham, de algum modo, sem recurso e sem apoio, face a situações de fracasso escolar tornadas mais freqüentes e mais desestabilizadoras devido ao prolongamento do tempo de escolaridade obrigatória. O desenvolvimento recente de certas formas violentas e agressivas de contra-cultura juvenil explica-se, em grande parte, segundo Hargreaves, por este declínio da comunidade operária e pela busca desesperada de valores comunitários de substituição (cf. A.K. Cohen, 1955, W. B. Miller, 1958, P. Cohen, 1972). Mas o abandono pela escola de seus objetivos tradicionais de socialização, em proveito de uma abordagem que põe ênfase unicamente no sucesso individual, constitui também, segundo Hargreaves (1980, 1982), um aspecto essencial do problema.

Diferentemente, entretanto, de certos autores antes evocados, Hargreaves não busca o remédio para a crise que ele descreve numa espécie de pluralismo "separatista". Ele propõe, em troca, uma profunda transformação do currículo comum. Para ele, o currículo atual, de base intelectualista e disciplinar, deveria, nos quatro primeiros anos da escola secundária, pelo menos, ser substituído por um currículo no qual a metade do tempo de ensino seria dedicado ao estudo (interdisciplinar integrado) do meio comunitário da criança ("community studies") e à prática das "artes de expressão" e do esporte, o resto do tempo sendo reservado às atividades opcionais e de apoio. Uma seleção teria lugar, entretanto, ao final dos quatro anos, orientando os alunos para estudos gerais ou para estudos profissionais.

Podemos nos perguntar também se a alternativa proposta por Hargreaves não corre o risco de se achar um pouco desequilibrada, até mesmo privada em boa parte de sua justificação sociológica e política, pela manutenção desta seleção, pois sabemos que em qualquer sistema de ensino os exames e procedimentos de avaliação e de seleção constituem uma "variável estratégica" que acaba sempre por governar de perto ou de longe o conjunto de comportamentos e de escolhas individuais. Podemos nos perguntar, por outro lado, se o esforço feito por Hargreaves para definir um novo equilíbrio entre a dimensão cognitivo-intelectual das aprendizagens escolares e as dimensões afetivo-emocionais, físico-manuais e pessoal-sociais conduzem a proposições de currículo verdadeiramente convincentes. O tempo deixado por Hargreaves (como, em todo um outro contexto ideológico e doutrinário, por Bantock, no que se refere pelo menos aos alunos pouco "escolares") às aprendizagens propriamente cognitivas é suficiente para permitir aos indivíduos dominar certos saberes complexos — e muito evidentemente "transcomunitários" — produzidos por nossa civilização? Um ensino secundário universal, em seu recrutamento, e universalista, em seu espírito, deve dar tanto espaço aos "community studies"?

III. Os desafios e os dilemas do multiculturalismo: a escola atual face às disparidades etnoculturais

Desde o fim dos anos 70, a problemática das implicações educativas do pluralismo cultural conheceu na Grã-Bretanha uma incontestável renovação. Sem desaparecer do campo da reflexão sociológica e pedagógica, a questão das disparidades culturais ou "subculturais" entre as classes sociais vê-se um pouco eclipsada pelos problemas ligados às disparidades inter-étnicas, ou etnoculturais. Num país onde o número de pessoas de origem não europeia cresceu de modo muito rápido no espaço de dois decênios (cf. números dados por M. Craft [1984]: 3 milhões de residentes britânicos pertencem a minorias étnicas, 14% de alunos, para os quais o inglês não é a língua materna, falam 131 línguas diferentes, na aglomeração londrina), o sistema de ensino encontrou-se face a um desafio cultural (e também político) sem precedentes. Os fenômenos de fracasso e de inadaptação escolares que atingem massivamente, ainda que em graus diversos, segundo o sexo, o país de origem e a pertinência social, as crianças das minoridades étnicas (cf. M. Taylor, 1981, S. Tomlinson, 1983, G.K. Verma e B. Ashworth, 1986) obrigam a colocar em termos novos a questão das desigualdades diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha a todos os alunos os elementos essenciais de uma cultura comum. Uma nova problemática elabora-se, assim, progressivamente, ao longo dos anos 70, antes de dar lugar, no começo dos anos 80, a uma verdadeira "explosão" de publicações sob o termo de "multiculturalismo".

Este termo, "multiculturalismo", possui, ao mesmo tempo, um sentido descritivo e um sentido normativo, ou prescritivo. Entende-se em primeiro lugar por tal a situação "objetiva" de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo não compartilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos valores ou modos de vida. Como o sublinha James Lynch (1983), este termo pode ser utilizado como um descritor amplo que engloba as noções de sociedade multiracial, multi-étnica, multi-religiosa. Quando ele se aplica ao ensino, o qualificativo "multicultural" adquire um significado um pouco diferente. Um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino multicultural; ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige. É esta dualidade de sentido que se encontra por exemplo em Robert Jeffcoate (1984), quando ele distingue o multiculturalismo como objeto de estudo ou domínio de intervenção, e como conjunto de dispositivos políticos ou pedagógicos, tendo por meta tanto melhorar a situação escolar das crianças das minoridades étnicas quanto de preparar todos os alunos,

independentemente da composição étnica de suas escolas ou de seus bairros, para viver numa sociedade multi-étnica, o que implica, é claro, que este ensino se dirija a todos, e não somente aos alunos oriundos de minorias étnicas ou habitantes de bairros de população heterogênea. Uma tal abordagem supõe, é claro, romper com a ideologia explícita ou implicitamente "assimilacionista" de décadas anteriores, ela supõe dar uma atenção deliberadamente positiva às diferenças e considerar a sociedade de acolhida como já estando ou tendo vocação para se tornar irredutivelmente pluralista. No plano da educação, o reconhecimento deste pluralismo em escala societal é gerador de um dilema característico, descrito por B.M. Bullivant (1981) a partir do exemplo da sociedade australiana contemporânea: é a contradição entre a exigência pluralista e a exigência unitária, a necessidade de levar em conta a diversidade cultural e a de manter ou de promover um mínimo de coesão social e cultural a fim de evitar a pura e simples desintegração.

Uma divisão importante aparece entretanto, no contexto do debate sobre o ensino multicultural, entre os "unitaristas" (para os quais o multiculturalismo leva a propor a todos os alunos um mesmo tipo de currículo, mas cujos conteúdos podem ser tomados emprestados de uma pluralidade de tradições culturais) e os "separatistas" (para os quais o respeito do pluralismo cultural supõe o estabelecimento de redes escolares completamente distintas). Para estes últimos, a coexistência no interior das mesmas escolas e das mesmas classes de crianças pertencendo a culturas completamente diferentes só pode levar à neutralização mútua de todas as especificidades ou, mais provavelmente, à recuperação de todas as expressões minoritárias no interior e em proveito de uma cultura hegemônica. Daí a reivindicação, entre certos multiculturalistas "radicais", do direito à criação de redes de escolarização separadas, baseadas em critérios de pertencimento etno-cultural ou religioso, como se vê em particular na Grã-Bretanha em certos meios muçulmanos "fundamentalistas", cuja visão do mundo, de base religiosa e comunitária, opõe-se, ao máximo, ao racionalismo laico e individualista da escola ocidental (cf. T. Kitwood e C. Borrill, 1980, Y. Zaki, 1982).

Para a maioria dos teóricos da educação multicultural, esta alternativa "secessionista", segundo a expressão de Neil Burtonwood (1986), não é aceitável. De um lado, pode-se considerar, com efeito, que ela só pode contribuir para reforçar os preconceitos e a discriminação em relação às minorias étnicas (cf. o "relatório Swann", DES, 1985). De outro, ao lado destas razões sociais e políticas, podem-se invocar razões morais e razões pedagógicas análogas àquelas desenvolvidas anteriormente a respeito da escola comunitária. Pode-se considerar, com efeito, que numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores. Para aqueles que se poderia chamar de multiculturalistas "liberais", o respeito que se deve às culturas não deve se exercer em detrimento do princípio de justiça entre as pessoas, e a identidade cultural não deve se tornar nem um rótulo nem uma marca suscetíveis

de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual. O multiculturalismo da sociedade não deve ser também concebido como uma justaposição de "monoculturalismos" fechados. Isto significa que, numa ótica pluralista liberal, não é somente a sociedade que é ou deve se tornar autenticamente multicultural, são os próprios indivíduos (cf. N. Burtonwood, 1984a, b, 1985).

Sublinhemos, pois, exatamente a diferença entre estes dois tipos de multiculturalismos. Num caso, trata-se de um multiculturalismo de justaposição, de compartimentação, até mesmo de segregação ou de auto-segregação (cf. C.J. Brumfit, 1976), que carrega em si a ameaça de explosão social. No outro caso, o multiculturalismo significa abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que isto constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade. Por razões de comodidade léxica, pode-se chamar este segundo tipo de multiculturalismo de "interculturalismo", dando, como escreve Micheline Rey-Von Allmen (1985), "todo seu sentido ao prefixo 'inter': interação, troca, descerramento, reciprocidade, solidariedade objetiva". O diferencialismo dinâmico e voltado para o exterior deste interculturalismo opõe-se ao diferencialismo estático, etnocêntrico, defensivo e fechado sobre si mesmo do multiculturalismo "identitário". Um define a diferença "como uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido", escreve Martine Abdallah-Pretceille (1984, p. 12), enquanto que o outro "se satisfaz com uma composição cultural mosaica".

No plano prático, segue-se que uma pedagogia intercultural deverá necessariamente se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados nas "áreas de contatos culturais". "A hipótese intercultural, para ser conseqüente e realmente concreta, deve ser global e genérica", escreve Louis Porcher (1981, p.54). "Se ela é destinada apenas a uma parte do público escolar, ela se torna imediatamente cheia de contradições e impossibilidades práticas, secretando além disso novas segregações em relação àqueles que se queria precisamente liberar das segregações atuais. A prova dos fatos exibe a verdadeira natureza do interculturalismo em pedagogia, que é a de se dirigir a todo mundo." Uma outra implicação da abordagem interculturalista pode igualmente ser sublinhada: é que ela privilegia a mudança em contraponto à continuidade, a transformação em contraponto à conservação. Entrando em interação com as outras culturas, toda cultura aceita, com efeito, ver-se desestabilizada, relativizada, até mesmo contestada em algumas de suas postulações essenciais, exposta à crítica e à auto-crítica. É assim que Robert Jeffcoat (1979) atribui ao ensino multicultural um papel de crítica social ao mesmo tempo que de síntese cultural, e que ele pode estabelecer (1976) uma oposição entre uma versão "transmissionista" ou, segundo a expressão de Philip Walking (1980), "protecionista" do multiculturalismo, que põe ênfase na inculcação estreita e na preservação das culturas no que elas têm de específico, e uma versão "transformacionista", na qual se trata de fornecer ao aluno os meios de submeter

a um exame crítico as crenças próprias de sua cultura e de fazer evoluir sua representação do mundo, permitindo-lhe alargar suas perspectivas (cf. também R. Jeffcoate, 1981, A. James, 1979, 1982, F. Musgrove, 1982, B. Parekh, 1986, R. Richardson, 1982, J.J. Smolicz, 1981).

Se a versão "interativa" do multiculturalismo parece moral e politicamente preferível à versão "separatista", ela coloca também um problema muito grave no plano da doutrina do currículo, que é o de saber segundo quais critérios efetuar-se-á a escolha dos conteúdos de ensino. No contexto "monocultural", sabe-se já que a definição do que pode ou deve ser ensinado nas escolas não é evidente por si: a "seleção cultural escolar" é sempre o resultado de um compromisso instável entre exigências divergentes, interesses contraditórios, ideologias opostas, e nada do que figura nos programas pode pretender jamais uma justificação completamente racional. Como se dará isto num contexto de multiculturalismo reconhecido, proclamado e reivindicado? Como evitar que o concerto das culturas no interior da escola intercultural não degenera em uma incontrolável cacofonia, ou que os expedientes do ecletismo não levem a triunfar por toda parte o informe, o trivial ou o insignificante? Só se poderia escapar deste grande risco integrando no próprio interior da problemática intercultural a questão do valor e da hierarquia de valores. Educar, ensinar, instruir supõem sempre num momento ou noutro avaliar, preferir, escolher. Uma educação em contexto multicultural não pode escapar a este princípio de preferência sem se destruir a si mesma. É por isso que só se pode estar de acordo com James Lynch quando ele escreve (1983, p.14) que não se pode aceitar uma versão da educação multicultural segundo a qual "todos os valores e todas as significações aos quais aderem todos os grupos culturais seriam tidos como sendo igualmente aceitáveis por esta única razão: que eles são diferentes uns dos outros". Os valores culturais ("cultural values") não são todos de igual valor ("equal worth"), observa Lynch, que toma por exemplo as práticas de mutilação corporal que são utilizadas em certas sociedades ou as que têm por fundamento ou por corolário o desenvolvimento do ódio racial (tema desenvolvido igualmente por A. Harris, 1982). Para Lynch, o princípio do multiculturalismo não poderia significar que se deve aceitar tudo e não importa o quê em nome da autenticidade e da identidade cultural, mas ele supõe, ao contrário, definir um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha. No que concerne à determinação dos conteúdos dos programas de ensino, tratar-se-á, para Lynch, de encontrar espécies de "meta-valores", critérios de escolha verdadeiramente fundamentais que só podem ser, segundo ele, critérios de funcionalidade (ou de utilidade social), de racionalidade e de universalidade, postos em referência à formação dos indivíduos como pessoas, como trabalhadores e como cidadãos. Tais recomendações (cf. também G. Partington, 1979, 1980, 1985) podem parecer muito gerais, até mesmo um pouco ingênuas no seu otimismo racionalista. Deve-se, entretanto, reconhecer que na obra de Lynch elas se traduzem em proposições relativamente precisas no que se refere aos conteúdos possíveis de um tronco

comum de ensino multicultural ("core multicultural curriculum"), bem como aos recursos sobre os quais pode se apoiar a implantação de um tal currículo.

Encontra-se numa contribuição de Paul Zec (1980) uma tematização filosófica particularmente interessante deste "princípio de preferência" aplicado no contexto do multiculturalismo. Zec sublinha que é muito freqüentemente do lado de um relativismo "forte" (isto é, de uma teoria que afirma o caráter "culturalmente tendencioso" de todos os critérios de racionalidade e de moralidade e a impossibilidade, por isso mesmo, de todo julgamento de valor) que se busca um antídoto ao etnocentrismo e ao imperialismo cultural. Ora, uma tal postulação está, segundo Zec, fundamentalmente em contradição com a própria causa que ela pretende servir, a saber, a do respeito incondicional à diversidade de culturas. O respeito supõe, com efeito, necessariamente, a existência de um ponto de vista exterior ao objeto que se respeita e a colocação em ação de critérios de avaliação que têm um caráter de universalidade. O respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma, isto é, se se é capaz de um pensamento verdadeiramente "transcultural". Do mesmo modo uma educação intercultural não concederá aos indivíduos pertencentes a diferentes culturas a atenção e o respeito que eles merecem enquanto tais (isto é, naquilo que faz precisamente suas diferenças) senão se ela é capaz, primeiramente, de reconhecer neles seres humanos genéricos, que têm essencialmente, isto é, "transculturalmente", vocação para a racionalidade. É por isso que, num contexto de multiculturalismo bem compreendido, os materiais de ensino deveriam, segundo Paul Zec, ser escolhidos mais em função de critérios propriamente educacionais (ou de "valor educativo") do que em função de pertencerem os alunos a tal ou qual cultura. Se o professor pode tomar emprestado seus exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, ele deve também fazer ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal. O respeito às culturas bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo (cf. também M. Phillips-Bell, 1981 e A. Brent, 1982). Por isso chega-se à idéia aparentemente paradoxal de que o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende *a priori* às distinções e separações culturais. Se o multiculturalismo verdadeiro se desenvolve concretamente como interculturalismo, isto exige, por sua vez, um fundamento transcultural. Não significa isto retornar, contudo, ao universalismo abstrato de uma concepção pré-sociológica da cultura e da educação? Pode-se responder que um universalismo que reencontrou o fato do pluralismo e a prova do relativismo não pode mais ser da mesma natureza que um universalismo "imediato". Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo.

Em conclusão, sublinhar-se-á o caráter crucial e a importância inteiramente geral do debate que vem de ser evocado. É, na verdade, através do conflito da universalidade e do diferencialismo, a definição mesma do homem e da cultura que está em questão. Tomando Goethe e Herder como duas figuras emblemáticas desta oposição, Alain Finkelkraut desenvolve sobre esta questão uma reflexão particularmente sugestiva e brilhante. "O debate entre Goethe e Herder prossegue em cada um de nós", escreve ele (1985a, p.24); "conforme a definição que demos à palavra cultura, Goethe prevalece nos momentos, cada vez mais raros, nos quais nós falamos da cultura no singular e no absoluto, para designar uma entidade autônoma, um domínio específico da atividade humana. Herder triunfa quando nós entendemos por cultura o caráter distintivo de uma comunidade (...). A cada um destes empregos, com efeito, corresponde uma filosofia. Para uma — goetheano — há no homem um poder de ruptura. É possível — na arte e no livro — subtrair-se de seu contexto e entrar em contato com os homens oriundos de outras civilizações. Para a outra filosofia, esta possibilidade é um engodo: imerso, faça o que fizer, no elemento de sua cultura, para o homem, abstrair-se de sua cultura é a mesma coisa que deixar de respirar." Para Finkelkraut, este conflito entre a definição universalista e a definição pluralista da cultura é atualmente um combate desigual. Por toda parte no mundo, e em particular no Terceiro Mundo, afirma-se uma ideologia do enraizamento e da autenticidade que, sob o pretexto de "liberar as culturas", acaba por dar fim à autonomia da cultura, recusando ao indivíduo todo poder de abstração e de ruptura. No plano do ensino, esta "derrota de Goethe", que é também para Finkelkraut (1987) uma "derrota do pensamento", só pode ter efeitos devastadores: ela priva a intenção pedagógica de sua justificação mais essencial, que é a de permitir a cada indivíduo ter acesso ao que há de mais universal e de mais permanente nas produções do pensamento humano.

Uma tal abordagem esclarece muito evidentemente o debate que se desenvolveu na Grã-Bretanha sobre as implicações educativas do pluralismo cultural. As posições de Finkelkraut fazem eco a certas críticas que foram feitas (por Entwistle, por exemplo) contra a concepção de uma educação comunitária como aquela defendida por Midwinter, e podem ser comparadas a certas teses de Frank Musgrove (1979, 1982). Reconheçamos, contudo, que entre universalismo e diferencialismo a fronteira não pode ser tão claramente traçada, a oposição ser tão maniqueísta como parece supor Finkelkraut (cf., por exemplo, G. Berthoud, 1986, 1987). Enquanto afirmação "ecumênica" da comunidade humana solidária, o universalismo opõe-se tradicionalmente a todas estas versões "más" do princípio diferencialista que são o racismo, o ultra-nacionalismo, o fanatismo etnocultural. Com a emergência recente do que se poderia chamar "uma esquerda diferencialista" (correspondente talvez à época da descolonização, ao impulso do terceiro-mundismo, à redescoberta das "culturas minoritárias" no interior dos Estados-nações) operou-se, contudo, uma espécie de "inversão de sinais": o universalismo é suspeito de ser apenas a máscara do etnocentrismo de grupos ou

de povos historicamente dominantes, e é o respeito às diferenças, o culto das especificidades, que se tornam os temas mobilizadores da "consciência progressista". E basta que um novo discurso de direita anti-igualitária recupere por sua vez a reivindicação diferencialista, como se vê, por exemplo, em Alain de Benoist (1986), proclamando que "nada existe para além da pluralidade de culturas", para que se opere "a inversão da inversão". Assim Pierre-André Taguieff (1985) pode denunciar "o neo-racismo diferencialista" e Alain Finkelkraut (1985b) fustigar o pluralismo cultural como se se tratasse de uma nova "traição dos sábios". Por trás desta guerra semântica, não é possível contudo identificar divisões mais profundas e mais permanentes? Existem, de fato, várias espécies de universalismos e várias espécies de diferencialismos. Foi possível opor anteriormente um "multiculturalismo de compartimentação", obcecado pela defesa das especificidades e pela auto-proteção identitária, e um multiculturalismo interativo e aberto, que valoriza a comunicação recíproca e a mudança. Do mesmo modo pode-se opor um universalismo etnocêntrico e dominador, e um universalismo aberto e tolerante. Este último é perfeitamente compatível com o reconhecimento e o respeito às diferenças, na medida precisamente em que só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma outra modalidade ou uma outra expressão do humano. É o que se pode chamar de fundamento transcultural do interculturalismo verdadeiro. No contexto das sociedades multiculturais, há aí uma doutrina possível para a concepção do currículo. A escola não pode ignorar os aspectos "contextuais" da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos "cultural", no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana.

A justificação do currículo e a questão do relativismo

I. Justificação do currículo, sociologia e relativismo

Toda teoria do currículo encontra em um momento ou outro a questão da justificação. Ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. No próprio sentido da palavra, é necessário que o que se ensina valha a pena. Que é que merece, por excelência, ser ensinado, que é que é fundamental, que é que deve ser ensinado a todos os membros da sociedade? Nas sociedades escolarizadas, que é que, por excelência, deve ser ensinado nas escolas, sob a responsabilidade de profissionais especialmente recrutados e formados para isto, e dotados portanto de uma autoridade que lhes reconhece ou que lhes delega a coletividade adulta? E que é que pode ser transmitido por outros canais, outras redes? Que é que pode ser colocado sob o controle do Estado e que escapa ao Estado? Distinguiremos duas espécies, ou dois níveis de justificação do currículo: as justificações de oportunidade e as justificações fundamentais. Problemas de oportunidade: não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas. É a tarefa dos que decidem, dos responsáveis pelas políticas educativas, dos elaboradores de programas escolares, mas também, no nível cotidiano, dos professores em suas salas de aula, dos professores que sabem que de qualquer maneira não "fecharão" o programa e que devem, eles também, fazer escolhas, cálculos de otimização, em áreas que têm seus limites. As justificações fundamentais dizem menos respeito à questão dos possíveis (e das combinações possíveis) do que à questão dos valores. Só posso ensinar coisas que têm aos meus olhos valor formador. Fazer os alunos aprender todos os números de telefone da página 40 da lista telefônica não é justificável, por razões que não

são absolutamente razões de oportunidade, mas razões fundamentais, razões que se devem à própria idéia que fazemos da educação intelectual: é necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e para o desenvolvimento do espírito. E que dizer de um ensino que transmitisse deliberadamente conhecimentos errôneos, teorias falsas, hábitos nefastos, preocupações triviais? Isto seria naturalmente uma violência, uma agressão, em relação às pessoas que fossem vítimas dos danos de um tal ensino, e provocaria a reprovação mais radical. Assim, o ensino é inseparável da idéia de um valor inerente à coisa ensinada, e que beneficia, de algum modo, por efeito de contaminação ou de assimilação, aquele a quem o ensino se dirige. Se, na esteira de filósofos tais como Paul Hirst e Richard Peters, privilegiam-se, no ensino, objetivos cognitivos (sabe-se que para Hirst [1965] trata-se essencialmente de fazer os alunos chegar a uma abordagem conceitual do mundo ao contexto de um certo número de "formas de conhecimento", e que para Peters [1965, 1966, 1970, 1973] a educação geral — o que ele chama de "education", por oposição à "training" — dá, antes de tudo, ao indivíduo, um amplo leque de conhecimentos extraídos de uma capacidade de compreensão em profundidade dos fenômenos, de uma capacidade de julgamento crítico e de um gosto pelas atividades intelectuais desinteressadas), este valor inerente à coisa ensinada será essencialmente de ordem epistemológica: o que importa é ensinar coisas que sejam verdadeiras, conhecimentos objetivos, procedimentos intelectuais dotados de um poder heurístico. Caso se enfatizem outros objetivos que não os objetivos cognitivos da escolarização (por exemplo a educação da sensibilidade ou da motricidade, a educação moral ou social), serão outros critérios que não o valor de verdade que serão levados em conta, critérios talvez mais difusos, mais difíceis de identificar e de definir. Mas estes critérios não estão menos ativos, mesmo que negativamente, nos julgamentos que nós fazemos sobre as orientações estéticas, morais, ideológicas ou espirituais de um ensino, ou sobre o valor do que ele traz em matéria de capacidades motoras e manuais. De qualquer modo, exigimos a justificação, uma justificação que não é essencialmente de ordem pragmática (como pode ser o caso nas situações de "training", onde as aprendizagens estão subordinadas a objetivos utilitários estritos e independentes de toda idéia de formação geral do espírito ou de desenvolvimento da pessoa), mas de ordem fundamental, de ordem ética, ligada a uma concepção do valor (valor de verdade, valor estético, valor moral, realização do ser individual e do ser humano genérico no ser individual).

No contexto atual de desenvolvimento das ciências e teorias da educação, a intenção justificadora choca-se comumente com a objeção relativista. O argumento relativista toma todos os tipos de imagens e de caminhos. Existe um relativismo individualista radical, de implicações céticas e solipsistas ("A cada um sua verdade"). Existe, mais freqüentemente, um relativismo sociológico, que vê os valores e as verdades como produtos sociais nos quais estão envolvidos os interesses, as paixões, os preconceitos de coletividades humanas particulares ("O

que é verdade aqui pode não ser verdade lá."). Pode-se ser relativista por hiper-subjetivismo (afirmando que toda verdade é construção ou convenção), ou por hiper-objetivismo (afirmando que toda representação não é senão o reflexo contingente das características materiais e sociais da situação na qual nos encontramos). Pode-se, com Martin Hollis e Steven Lukes (1982), distinguir entre relativismo moral, relativismo perceptual, relativismo conceitual, relativismo da verdade, relativismo da razão. E pode-se, mesmo considerar o fenomenismo kantiano, isto é, a teoria segundo a qual a "coisa em si" é incognoscível, como uma variante do relativismo, uma variante "transcendental" e "transcultural" (cf. F.C. White, 1982b). A sociologia do conhecimento conduz ao relativismo? Nem sempre, não necessariamente (cf. C. Clark, 1980). Uma sociologia do conhecimento pode com efeito contentar-se em descrever as condições ou os processos de emergência, de desenvolvimento ou de difusão de certos tipos de saber, ou ainda, como diria Georges Gurwitsch (1960, 1966), interrogar-se sobre as "correlações funcionais" que podem ser estabelecidas entre esses tipos de conhecimento e certos modos ou aspectos da vida social, sem pretender reduzir às determinações sociais os conteúdos epistêmicos destes saberes. Ao contrário, a execução de um "programa forte" em sociologia do conhecimento (cf. D. Bloor, 1976, B. Barnes e D. Bloor, 1982, F. Isambert, 1985) evita que se dissociem os aspectos epistêmicos e os aspectos sociais das produções cognitivas, rejeita toda autonomia dos conteúdos em relação aos contextos, o que equivale a negar, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma objetividade do conhecimento e a noção mesma de objeto de conhecimento. Conhecem-se as críticas de Karl Popper (1945, capítulo 23) contra as implicações relativistas de uma tal teoria, que pode, aliás, apenas se auto-destruir no próprio movimento pelo qual ela se afirma enquanto discurso teórico.

Do mesmo modo, no que se refere aos saberes escolares, deveremos distinguir entre duas leituras possíveis das contribuições analíticas da sociologia do conhecimento. É verdade que, conforme as épocas, as sociedades, os públicos de alunos aos quais nos dirigimos, as ideologias pedagógicas que prevalecem, a configuração das relações de força entre os diferentes grupos que exercem um poder de controle sobre o aparelho de ensino, não se ensina a mesma coisa e não se ensina da mesma maneira: a seleção, a hierarquização explícita ou implícita, a configuração didática dos saberes que se ensina nas escolas são processos eminentemente sociais, cujas "correlações funcionais" com certas características da sociedade global podem constituir objeto de estudo para as ciências sociais, como o demonstrou exemplarmente Durkheim em *L'évolution pédagogique en France* e como aparece em numerosos trabalhos historiográficos e sociológicos recentes sobre o currículo. Um tal projeto não implica, entretanto, em si mesmo, nenhum tipo de relativismo epistemológico. Que o currículo seja uma construção institucional onde estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos não implica, entretanto, que os saberes que constituem o objeto das transmissões pedagógicas sejam redutíveis a construções sociais no sentido em que isto signifique

dizer construções ou convenções arbitrárias ou de puros efeitos ideológicos (mesmo que seja verdade que eles são também o produto de processos de transposição didática socialmente sobredeterminados e o local de múltiplos sobre-investimentos simbólicos). Deverá se distinguir então entre um "programa restrito" (ou "concordatário") em matéria de sociologia dos saberes escolares e um "programa forte", de implicações epistemológicas relativistas. É necessário ainda distinguir entre uma variante "hiper-construtivista" deste "programa forte" (de inspiração interacionista ou fenomenológica) e uma variante "hiper-determinista".

Parece necessário, enfim, lembrar, como já foi sublinhado anteriormente, que em matéria educativa a questão do relativismo não pode ser abordada apenas sob o ângulo da epistemologia. Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Também a questão de saber o que "vale a pena" ser ensinado ultrapassa a questão do valor de verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas a outras, e que por isso ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas. Em suma, para retomar uma distinção proposta anteriormente, são aqueles para os quais não se poderia jamais ter justificação fundamental de um currículo, mas muito mais justificações de oportunidade.

II. A "nova sociologia" e a questão do relativismo

A aplicação aos conteúdos de ensino de instrumentos analíticos da sociologia do conhecimento conduz necessariamente a tomadas de posição relativistas? Esta questão está no centro mesmo do debate que foi provocado na Grã-Bretanha ao longo dos anos 70 por certas tomadas de posição dos "novos sociólogos da educação" e que os colocou em oposição aos representantes de outras correntes de pensamento, sociólogos, teóricos do currículo, filósofos da educação influenciados pela tradição analítica.

1. Sociologia crítica e relativismo epistemológico

* Em seu texto de introdução a *Knowledge and Control* (1971), Michael Young desenvolve, com referência a dois artigos de C.W. Mills (1939, 1940), considera-

* ções que parecem advir, tipicamente, de uma posição epistemológica relativista (enquanto que, lembremos, isto aparecia menos claramente na contribuição principal de Young para esta coletânea, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", que foi evocada anteriormente). Quer seja nos contextos cotidianos ou na produção das verdades eruditas, a comunicação repousa, observa Mills (1939), sobre um certo número de pressupostos comumente aceitos, definições e critérios lógicos implicitamente admitidos, fixando por exemplo o que é um "bom argumento", um raciocínio correto, um procedimento logicamente aceitável. Para Mills, tais definições, tais regras não devem ser consideradas como evidentes por si, mas como forçadas em função de objetivos do discurso e de algum modo como convencionais. Assim argumentos que são aceitos como válidos numa certa época ou no interior de uma certa comunidade serão rejeitados em outras épocas e em outros contextos de comunicação. As "regras do jogo" mudam ao mesmo tempo que os interesses humanos. Nossa aparelhagem lógica é então apenas o produto de aceções e de rejeições que nos vêm de nossos interlocutores. Não será surpresa que esta redução das regras da lógica a uma espécie de "pragmática cognitiva" com forte coloração sociológica conduza Mills a assimilar estes às normas morais: o ilogismo é comparável a um tipo de "desvio".

Em sua análise do texto de Mills, Young esforça-se por extrair as implicações pedagógicas desta leitura sociológica da lógica. Ele sublinha o caráter de "construção social" das matérias escolares, caracterizadas como "conjuntos de significações comumente partilhadas", e também dos critérios de avaliação escolar, a definição do que é correto ou aceitável nas respostas dos alunos resultando de um processo de interação, de "negociação" social. Assim, do mesmo modo que Mills suspende o "absolutismo" espontâneo dos epistemólogos, e que Horton (1968) suspende o dos antropólogos, ao comparar os "erros" das teorias africanas tradicionais com as "revoluções científicas" no sentido kuhniano, da mesma maneira, sugere Young, deve-se suspender o "absolutismo" espontâneo dos pedagogos que punem as "más respostas" dos alunos, explorando mais sistematicamente, como propõe John Holt (1964), o contexto institucional destas escolas onde os alunos têm medo de dizer outra coisa que não seja a resposta "correta". Enfim Young insurge-se contra o que ele chama de "dogmas da racionalidade e da ciência", propondo-se a compreender as categorias de "científico" e de "racional" como realidades construídas em contextos institucionais particulares. Isto não significa dizer que não se poderia estabelecer objetivamente a distinção entre pensamento científico e pensamento não científico e que a racionalidade é apenas uma noção convencional? Sabe-se que considerações do mesmo gênero encontram-se na contribuição de G. Esland à *Knowledge and Control*, "Teaching and Learning as the Social Organization of Knowledge". Este faz igualmente referência à argumentação de C.W. Mills referente à relatividade sócio-histórica de regras de construção e de critérios de validação de enunciados. As epistemologias são, segundo ele, fatos institucionais, tradições cognitivas, cuja plausibilidade repousa

inteiramente sobre a adesão de comunidades intelectuais particulares. É por isso que as noções de validade e de verdade não podem ser consideradas como tendo por toda a parte e sempre a mesma significação: elas repousam sobre mecanismos de indexação cultural e de legitimação social. Da mesma maneira, no seu texto "Education as a Social Construct" (1973), Neil Keddie apóia-se sobre certos trabalhos antropológicos recentes (R. Horton, 1967, 1968, T. Gladwin, 1970) para pôr em questão as aceções e as implicações etnocêntricas da idéia moderna e ocidental de racionalidade. Esta crítica vale em particular contra a filosofia da educação de Richard Peters (1966), cujas implicações conservadoras e autoritárias são denunciadas igualmente por outros autores pertencentes à tendência "radical" ou marxista (cf. D. Adelman, 1972, K. Harris, 1979, M. Matthews, 1980), do mesmo modo que são criticados os pressupostos "absolutistas" da teoria das "formas de conhecimento" de Paul Hirst (cf. C. Jenks, 1977, M. Sarup, 1977, M. Matthews, 1980, J. Kleinig, 1982).

2. Uma crítica filosófica do relativismo sociológico

Alvo privilegiado da crítica "anti-absolutista" e "antipositivista" dos "novos sociólogos" e dos teóricos "radicais" dos anos 70, os filósofos da educação foram também seus adversários principais no debate a respeito do relativismo. Surgido em 1972, ao mesmo tempo que o artigo de David Gorbitt sobre a "nova sociologia", o texto de Richard Pring, "Knowledge out of control", reúne de modo claro e conciso as objeções essenciais.

Pring lembra preliminarmente os pressupostos epistemológicos que lhe parecem subjacentes à crítica dos saberes e dos julgamentos escolares desenvolvida pelos "novos sociólogos": nós não conhecemos o mundo tal como ele é, mas através de um quadro conceitual que é na verdade uma construção social contingente; nossos modos de pensar, nossos conceitos, nossos argumentos, nossos critérios de verdade podem e devem ser empiricamente "explicados" por referência às condições sociais que os determinam segundo um mecanismo causal; devido a isto as noções de validade de um argumento, de veracidade de um enunciado, de justeza na aplicação de um conceito à experiência dependem dos contextos nos quais elas se aplicam e não têm valor universal, do mesmo modo que a oposição entre o racional e o irracional, a idéia de racionalidade como apelo a um critério de verdade universal e impessoal é apenas uma ilusão. Ora, Pring pergunta-se imediatamente se esta teoria epistemológica pode se aplicar do mesmo modo a todos os tipos de saberes, ou se certos domínios que obedecem a critérios epistemológicos rigorosos tais como a matemática ou as ciências da natureza não constituem exceção ao relativismo. Se se deve admitir, como o sugerem certas formulações dos sociólogos, que as verdades científicas desta natureza são também "construções", elas podem sê-lo da mesma maneira e no mesmo sentido que, por exemplo, os sistemas

jurídicos que têm vigência nas diversas sociedades? Não há várias maneiras possíveis de compreender este conceito de "construção"? Naturalmente, sublinha Pring, todos os conceitos são de natureza social, desde que se entenda por isso, de um lado, que eles são assim para que a experiência individual possa se organizar e alcançar uma expressão pública e, de outro lado, que o quadro conceitual no qual se efetua nossa apreensão do mundo é variável de um língua para outra, de uma sociedade para outra. Mas estas são verdades triviais, sobre as quais todo mundo pode facilmente ficar de acordo: não é certamente o que querem dizer os sociólogos que assimilam os critérios da lógica e a própria idéia de racionalidade a "construções sociais".

De fato, para Richard Pring — e isto constitui o centro mesmo de sua argumentação — dizer que há múltiplas maneiras possíveis de organizar conceitualmente a experiência humana não significa absolutamente que se esteja livre para organizá-la de qualquer maneira. Primeiramente, há o que se poderia chamar de limites ou restrições "lógicas" que pesam sobre esta conceptualização. Por exemplo, não é possível escapar de um quadro de referência espacial-temporal, fora do qual as próprias noções de identidade e de diferença desapareceriam. A inteligibilidade de todo enunciado a respeito do mundo pressupõe, assim, o recurso a certas categorias de pensamento muito gerais, do mesmo modo que a possibilidade de se dirigir a outrem atribuindo-lhe intenções, motivos, sentimentos, representações, e o fato mesmo de imputar a outrem "definições da realidade", diferentes das nossas, supõem um mínimo de critérios comuns de inteligibilidade. (Do mesmo modo, retomando mais recentemente o mesmo debate, autores como A.J. Watt [1982] ou F.C. White [1982a] sublinham que as regras fundamentais da lógica não podem ser relativas a contextos particulares: o princípio de não-contradição é universal já que ele está no próprio fundamento de toda comunicação). Em segundo lugar, nossa conceptualização do mundo encontra, segundo Pring, limites ou restrições que se pode chamar de "reais", isto é, que vêm da natureza mesma das coisas. Aquilo que se é levado a distinguir, a discriminar, no interior das coisas, pode sempre ser analisado como o produto de certas situações sociais, de certas variáveis do contexto, mas é absolutamente necessário que haja nas coisas mesmas algo que pelo menos torne possível este trabalho de discriminação. A distinção entre os gatos e os cachorros deve ter algo a ver com os gatos e os cachorros em si mesmos, observa Pring com esta forma de humor filosófico muito anglo-saxão que consiste em utilizar ostensivamente a linguagem do cotidiano. Assim o fato de reconhecer que nós acedemos sempre à realidade através de conceitos e que estes têm uma dimensão social não é suficiente para justificar a afirmação segundo a qual a realidade seria uma construção social (ou apenas uma construção social).

Um outro argumento é apresentado por Richard Pring, tão antigo quanto a própria filosofia na sua luta contra o ceticismo, e que se encontrará na quase totalidade dos críticos hostis ao relativismo dos "novos sociólogos": o argumento da auto-contradição. A teoria segundo a qual toda teoria é um produto social

desprovido *a priori* de validade objetiva deve se reconhecer a si mesma como um produto social (a menos que se pretenda reclamar um privilégio de extra-territorialidade sociológica verdadeiramente exorbitante) e se mostre, por isso mesmo, implicitamente, como sem valor objetivo. Para dizer a verdade, parece, como o faz notar A.J. Watt (1982), que seria melhor falar aqui de auto-refutação do que de auto-contradição. Com efeito não há, propriamente falando, contradição entre certos enunciados do relativismo, mas contradição entre o conteúdo teórico do que ele enuncia (que nega a possibilidade de uma verdade objetiva) e sua realidade enquanto "performance", seu estatuto mesmo de enunciado teórico (que a pressupõe praticamente). Isto quer dizer que o relativismo não pertence à categoria das teorias formalmente falsas, mas preferentemente à das teorias que não podem, propriamente falando, serem levadas a sério, pois o que elas dizem é incompatível com o que elas fazem ao dizê-lo, isto é, com o fato mesmo de dizê-lo. (Na linguagem de Austin [1962], dir-se-á que há uma contradição entre o nível "locutório" e o nível "illocutório" do discurso relativista)¹. Uma tal crítica não faz parte no entanto da categoria de críticas "*ad hominem*", da qual uma ilustração nos é dada por Nigel Hand (1977) quando ele ressaltava, por exemplo, a contradição entre o conteúdo "democrático" das teses dos "novos sociólogos" e o esoterismo de sua linguagem e de seu estilo, ou ainda a contradição entre o fato de denunciar por toda parte a "reificação" e o fato de usarem, eles próprios, uma linguagem estereotipada.

De tudo isto pode-se concluir, com Richard Pring, pela necessidade de manter uma distinção decidida entre a lógica e as ciências empíricas do pensamento, entre a abordagem epistemológica e a abordagem "genealógica", entre o procedimento pelo qual se estabelece (ou se discute) o valor de verdade de uma representação e aquele pela qual se reconstitui sua gênese concreta em função de fatores reais (psicológicos ou sociais) que a condicionam². Sabe-se que para numerosos autores anglo-saxões a racionalidade e a cientificidade são inseparáveis da própria noção de saberes "públicos", de critérios "públicos" de validação e de refutação. Isto não significa se aproximar, sob certos aspectos, dos sociólogos, como admite num momento o próprio Pring, ao reconhecer o caráter "social" do conhecimento? É necessário naturalmente admitir, no entanto, que toda assimilação entre as categorias do "público" e do "social" seria um contrasenso. A intersubjetividade epistêmica que caracteriza a "cidade dos sábios" (o fato de que todo pensamento erudito é um pensamento coletivamente elaborado e sobretudo coletivamente controlado, o que Bachelard [1949] chama de "co-racionalismo") é totalmente o contrário de uma intersubjetividade psicológica ou social. É justamente porque o pensamento científico e erudito é um pensamento "público" que ele não é um pensamento "social", isto é, que ele é capaz de transcender os corporativismos, os clientelismos, os comunitarismos e os coletivismos (bem como os individualismos) intelectuais. A "cidade dos sábios" não é assimilável nem a uma comunidade nem a uma sociedade. Pela mesma razão, a escola não é assimilável a uma família, nem a uma pátria, nem a um clube.

3. Relativismo ou pragmatismo? *Pensamento teórico e engajamento político*

Michael Young foi levado muitas vezes a esclarecer seu pensamento para responder às críticas dos adversários do relativismo, em particular por ocasião de um debate que aconteceu entre ele e o filósofo John White e que foi publicado em dois números sucessivos de *Education for Teaching* (1975, 1976).

White interpreta o pensamento de Young num sentido radicalmente relativista. Ora, para ele, esta posição é inaceitável. De um lado, ao assimilar todo ensino a uma inculcação arbitrária, a um doutrinação, ela leva os professores à desmoralização e à desmobilização. Sabe-se que este argumento, pragmaticamente muito forte, mesmo que não seja teoricamente muito decisivo, foi utilizado por vários autores no contexto do debate sobre a "nova sociologia" (cf., por exemplo, C. Yardley, 1975, e, mais recentemente, G. Dawson, 1984). Do mesmo modo, White retoma o argumento da auto-refutação lógica já utilizado por Pring. Enfim ele faz notar que o relativismo moderno vem talvez de uma confusão entre objetividade e certeza: do fato de que não há jamais conhecimento perfeitamente certo, conclui-se que a idéia de objetividade é uma ilusão, o que significa não ver a diferença entre racionalismo e dogmatismo. (Encontrar-se-á em Mary Warnock [1971] o mesmo tema popperiano).

Em sua resposta a John White, Young rejeita o rótulo relativista, se entendido por tal o pensamento de alguém que se recusasse a tomar partido e desejasse se situar como que fora e além de todos os pontos de vista possíveis. Devemos necessariamente nos situar em algum lugar e não podemos relativizar nossa própria posição sem nos negarmos a nós mesmos. Isto não significa, no entanto, adverte Young, aceitar os pressupostos do objetivismo, isto é, a idéia de uma verdade exterior ao homem e à história. É, diz ele (1975, p.9), nas nossas metas e nossas possibilidades de homens que reside o único fundamento possível de nossos pensamentos bem como de nossas ações. Young repudia, assim, o relativismo "clássico" em proveito daquilo que se pode caracterizar como uma teoria do engajamento e da responsabilidade histórica do intelectual, de ressonâncias existencialistas (como o confirma aliás a referência a Merleau-Ponty em dois textos um pouco anteriores [1973a, b]). No plano epistemológico, é necessário reconhecer, com White, que as implicações de tal posição não são de uma total clareza. Finalmente, Young é levado a esclarecer que, segundo ele, o critério último de validação de um saber reside na contribuição que ele é capaz de trazer ao progresso humano, reconhecendo que não poderia sempre haver definição unívoca desta noção. Uma tal definição, que implica escolhas de valores e escolhas de sociedade, comporta um embate inevitavelmente político. Daí a conclusão um pouco brutal, mas por fim igualmente inesperada, no contexto do debate com White (e, mais amplamente, no contexto intelectual "radical" dos anos 70), segundo a qual, a questão do conhecimento é, no fundo, uma questão política.

Pode-se assim caracterizar a posição epistemológica de Young ao redor de 1975 como um "pragmatismo forte", segundo a expressão de D.E. Cooper (1980), mais do que como um relativismo. Trata-se de uma variante política, de uma versão militante do pragmatismo, que não deixa de evocar certos aspectos do pensamento marxista. Certos críticos não se enganam, como John Clark e Helen Freeman (1979a, b), para quem este pragmatismo humanista parece perfeitamente integrável a uma teoria do conhecimento do tipo daquela desenvolvida por Habermas (1972). Um artigo de Helen Freeman e Alison Jones (1980) traz um esclarecimento interessante sobre a posição de Young. Estas duas autoras procuram superar a oposição que existe nas ciências sociais entre a tradição "positivista" e a tradição "interpretativista" de um modo que evite ao mesmo tempo o dogmatismo da primeira e o relativismo da segunda. Ora, a abordagem de Young, ao adotar o progresso humano como critério de avaliação dos conhecimentos teóricos, parece-lhes poder se inscrever diretamente numa tal perspectiva. Supondo, com efeito, romper com a definição positivista da verdade como correspondência entre o pensamento e o real e com a definição técnico-instrumental da racionalidade como capacidade de predição e poder de controle e de manipulação, ela está comprometida com uma definição maior, não técnica da razão (cf. Bernstein, 1976), como cooperação entre os homens na busca de fins práticos explicitamente ordenados, tendo uma preocupação com a qualidade da vida humana. Devido ao fato de que esta preocupação supõe julgamentos de valor, orientações normativas, preferências e rejeições explicitamente motivadas, ela exclui todo relativismo ao mesmo tempo que todo positivismo. Resta saber qual conteúdo preciso é possível dar a esta noção de progresso humano. Para Freeman e Jones, isto não poderia se reduzir à exigência utilitarista da "maior felicidade possível para o maior número de pessoas possível", pois esta especificação seria ainda compatível com a manutenção das desigualdades sociais. Para Freeman e Jones, o valor de uma teoria deve se medir, no fim das contas, pela ajuda que ela é capaz de trazer à ação coletiva dos oprimidos.

Uma coisa é rejeitar toda definição estreitamente técnico-instrumental da razão, isto é, afirmar de algum modo a autonomia (e talvez mesmo a proeminência) da razão prática em relação à razão teórica e à razão técnica, uma outra é tentar fazer com que as palavras conservem seu sentido. Ora, privar as palavras de seu sentido não seria apenas um modo de confundir a epistemologia, a ética e a política, ao pretender medir a validade de um conhecimento teórico pelo seu poder de contribuição ao progresso humano ou à "ação coletiva dos oprimidos"? Que esta noção de progresso humano seja particularmente confusa e pouco operatória enquanto critério epistemológico é secundário. Fosse ela límpida e o problema permaneceria o mesmo: o da separação das ordens de pertinência da experiência humana. Sabe-se que os saberes teóricos desenvolvem-se muito frequentemente em resposta a problemas humanos práticos, e não se poderia de modo algum negar a importância da questão do uso social dos saberes. E pode-se mesmo chegar até a dizer que certos conhecimentos, mesmo "objetivos" são "objetivamente" mais

capazes do que outros de dar justificações para certas formas de ação coletiva ou apoios a certos tipos de afirmação ideológica. Mas, como o sublinha John White, tais demonstrações empíricas não poderiam ser suficientes para justificar uma definição pragmatista da verdade: o que motiva o desenvolvimento dos conhecimentos não poderia se confundir com o que os define ou os valida como conhecimentos verdadeiros.

4. Relativismo e pedagogia

Certos críticos põem ênfase mais nas implicações pedagógicas das teses relativistas do que em sua significação propriamente epistemológica. Assim David Cooper (1980), que estabelece uma distinção no pensamento daqueles que ele chama ironicamente de "Reckers" ("Radical Egalitarian Critics of Knowledge and Educational Reality") entre um componente epistemológico, um componente sociológico (mistura de idealismo "construtivista" e de determinismo) e um componente pedagógico, focaliza sua crítica sobre este último, denunciando em particular a espécie de anarquismo igualitarista que inspira muito frequentemente suas tomadas de posição sobre os problemas de ensino. Cooper toma o exemplo da matemática, onde a tese "construtivista" é por vezes defendida. Mesmo se consideramos os objetos matemáticos como sendo literalmente "construídos pelo espírito", isto não muda nada, sublinha ele, em relação à necessidade de ensiná-los como um saber que preexiste aos indivíduos e que é preciso ser aprendido sob a direção de especialistas competentes. Discutir os fundamentos últimos da matemática e da possibilidade de "lógicas alternativas" é uma coisa, ensinar aos alunos a raciocinar matematicamente e ter um julgamento sobre a maneira pela qual um aluno resolve um problema matemático é uma outra.

A mesma argumentação em favor do didatismo encontra-se em Mary Warnock (1977). A teoria kuhniana dos "paradigmas" não tem quase nenhum interesse para o pedagogo, observa ela, no mínimo porque é necessário fazer, antes de tudo, com que os alunos adquiram conhecimentos sólidos no interior de um quadro de referência conceptual particular antes de sugerir-lhes a existência de possibilidades de pensamento radicalmente diferentes. É bem possível que, em matéria científica, as teorias sejam construções provisórias, chamadas a ser um dia substituídas por outras. Mas, para Mary Warnock, este fato não exclui de modo algum, como o sublinha Karl Popper (1972), a idéia de objetividade, a existência de um corpo de conhecimentos coletivamente aceitos num dado momento, depositados nos documentos que são como uma memória impessoal e pública, independentes de adesões e de expressões individuais particulares, e com base nos quais alguma coisa como um desenvolvimento do saber é sempre possível. Na verdade, observa Warnock, a existência historicamente atestada de "revoluções científicas" pode levar os relativistas a acreditarem que em um momento qualquer todas as teorias são

igualmente plausíveis e que nenhuma pode ser objetivamente preferida em relação a outra. Isto significa ignorar a existência em todo lugar e em todo momento destes corpos de saberes "estáveis, aceitáveis, estabelecidos". Para Mary Warnock, o primeiro dever dos professores é, então, o de ensinar, antes de mais nada, o que é conhecido e que traz em si "a marca da não-relatividade". Nisto, pode-se dizer que ela se faz apologista senão de uma "ciência normal" no sentido kuhniano, ao menos de uma "didática normal", de uma didática ancorada nos aspectos mais estabelecidos e mais incontestáveis da cultura intelectual.

Se o relativismo tem consequências sobre o currículo (que ele torna dificilmente justificável enquanto escolhas de conteúdos de ensino) e sobre a relação pedagógica (que ele torna dificilmente aceitável enquanto relação de autoridade "assimétrica" entre professores e alunos), compreende-se que ele objetive também privar a avaliação escolar de uma boa parte de seus fundamentos. O relativismo está comprometido com a "teoria da rotulação", com a tese segundo a qual os julgamentos escolares, as apreciações feitas sobre os comportamentos ou os desempenhos dos alunos pelos professores, os avaliadores, os examinadores e os detentores institucionais de um poder de certificação e de orientação, funcionam na verdade como "labels" sociais, "rótulos" sem valor objetivo, ou cujo poder de definição é desproporcional ao valor objetivo, e que, o mais frequentemente, induzem aquilo que pretendem descrever, por um processo típico de auto-verificação *a posteriori*. Nesta negação das diferenças objetivas (entre os alunos e entre os saberes), nesta propensão do "sociológico-crítico" (assim designado por referência à crítica de Lênin contra o "empírio-crítico") a reduzir a realidade do mundo exterior à percepção que os indivíduos têm dele, à definição que eles lhe dão ou às predições que eles efetuam a seu respeito, Anthony Flew (1976) percebe um ressurgimento sociológico do idealismo de Berkeley. Que os julgamentos, as classificações, as predições escolares não possam ser reduzidas a puros artefatos, é no entanto o que sublinha Graham Dawson (1977), para quem o fato de que se possa avaliar diferencialmente os alunos, mesmo de modo aproximativo e grosseiro, "deve certamente ter alguma coisa a ver com os próprios alunos", diz ele com referência à formulação de Pring sobre os gatos e os cachorros. Dir-se-á, com J. Clark e H. Freeman (1979a), que, devido ao fato de que o julgamento professoral, como o do árbitro esportivo, tem geralmente valor de sanção (e não somente de descrição), ele equivale a uma enunciação "performativa" mais do que "constatativa" no sentido de Austin (1962)? Não impede, responde Dawson (1979), que ele possa ser bem ou mal fundamentado em relação às regras do jogo comumente admitidas: o poder de impor um julgamento aos outros não significa por isso um poder de tornar verdadeiro ou justo o falso e o injusto. Além e aquém dos Pirineus, não há senão uma verdade e senão uma justiça. Segundo Dawson (1984), dois tipos de ilusão subjazem de fato a esta teoria da rotulação ou do artefato: a ilusão "performativista" (que confunde o dizer e o fazer, ou mais exatamente o dito e o dizer, o dito e o fato de dizer e o fato de fazer dizendo, não

deixando nenhum espaço à idéia de que os julgamentos podem ser provados nas realidades e não são simples atos "ilocutórios") e a ilusão "subjetivista" (que consiste em reduzir a realidade à representação que os indivíduos lhes dão). É por isso que, no conflito que parece frequentemente opor a sociologia relativista ao "bom senso", deve-se, segundo Dawson, resolutamente dar razão a este último, e também denunciar o efeito de desmobilização que tais teorias são capazes de exercer sobre os professores.

5. Em direção a uma solução "concordatária"

A abundância e a convergência das críticas suscitadas pelo relativismo epistemológico explícito ou latente da "nova sociologia" (críticas que não foram somente de filósofos, como os desenvolvimentos que precedem poderiam fazer pensar, mas também de certos sociólogos e teóricos do currículo, e de autores marxistas bem como não marxistas) não podem certamente valer como argumento contra a possibilidade de uma sociologia do conhecimento e da pertinência de uma sociologia do currículo, mas vão certamente de encontro a toda tentativa "sociologicista" de certa maneira. Pode-se considerar que, ao se aventurar assim no terreno da epistemologia e da teoria da verdade, certos representantes da "nova sociologia", na frente dos quais o próprio Michael Young, contribuíram para enfraquecer seu propósito ao pretender dar-lhe um caráter "forte", e confundiram a imagem da sociologia, ao reivindicar para ela uma área de competência quase ilimitada. Gerald Bernbaum formula sobre este ponto observações muito esclarecedoras em sua obra *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education* (1977). Certamente a sociologia do conhecimento tem, segundo ele, informações essenciais a nos dar no que se refere à maneira pela qual os saberes são produzidos, difundidos, legitimados no interior da sociedade, do mesmo modo que a sociologia do currículo pode nos esclarecer sobre os processos de constituição das matérias escolares, os mecanismos de avaliação e de seleção de competências, os processos de decisão com relação à seleção e à estruturação dos conteúdos de ensino. No entanto, a questão da validade epistemológica dos saberes é uma outra questão, que escapa por natureza à competência do sociólogo, do mesmo modo que ela não poderia ser abordada a partir de critérios políticos como Young o sugere, de modo no mínimo confuso, com sua noção de "engajamento". Assim Bernbaum argumenta, em suma, não contra a sociologia, mas em favor de uma melhor definição de tarefas, uma melhor repartição dos papéis entre a sociologia e a epistemologia, o que se poderia chamar de uma solução "concordatária".

É em direção a uma conclusão análoga que conduzem as observações formuladas por Denis Lawton em *Class, Culture and the Curriculum* (1975). Segundo ele, é necessário fazer de algum modo uma triagem na abordagem teórica dos "novos sociólogos", levar em conta o discutível e o indiscutível. Ele sublinha,

antes de mais nada, o interesse da reflexão proposta sobre o papel dos processos de transmissão escolar na manutenção das desigualdades sociais e nos fatores sociais da estratificação dos saberes escolares. A tese segundo a qual as separações tradicionais entre as matérias de ensino são necessariamente de natureza convencional ou arbitrária parece-lhe, em troca, discutível: pode-se não aceitar como evidente tal ou qual sistema de compartimentação, mas não se pode *a priori* considerar como desprovida de fundamento intelectual toda compartimentação. Duas outras teses da "nova sociologia" são consideradas por Lawton como ainda menos admissíveis: é a que vê, em todos os conhecimentos, puras "construções sociais", e aquela que consiste em reduzir a própria racionalidade a uma convenção. Para Lawton, a argumentação contra a razão desenvolvida pelos sociólogos relativistas é auto-contraditória (e encontra-se aqui o argumento filosófico do "self-defeating paradox" já deparado). Além disso, ela seria incompatível com certos dados antropológicos, lingüísticos ou psicológicos recentes, por exemplo, os trabalhos de Piaget, de Chomsky, de Kohlberg, que sugerem a existência de verdadeiros "universais" transculturais. Enfim, ela é profundamente desmobilizadora no plano da educação, bem como no plano da pesquisa e da comunicação. Isolando assim umas abordagens das outras, diferentes aspectos de um pensamento que se queria global e dialético, separando o trigo sociológico do joio epistemológico, Lawton persegue sem dúvida um objetivo de esclarecimento. Como Gurwitsch (1966), do qual lembra as cautelas contra todo uso redutor da sociologia do conhecimento, ele busca, ao lado de uma crítica do sociologismo, as condições de um reconhecimento do território próprio da sociologia como ciência.

III. Racionalidade, relativismo e cultura

O debate que se desenvolveu na Grã-Bretanha ao longo dos anos 70 a respeito das implicações relativistas da "nova sociologia da educação", bem como aquele, mais recente, a propósito das implicações educativas do multiculturalismo, inscreve-se numa problemática de maior alcance, que é a das relações entre racionalidade, relativismo e cultura. É inegável que a reflexão feita a este respeito deve muito às abordagens originais de pensadores tais como Thomas Kuhn e Peter Winch e às discussões às quais as teses destes autores deram lugar (cf. K. Nielsen, 1974, P. Musgrove, 1982, N. Burtonwood, 1985, 1986).

Com o conceito de "paradigma", pode-se dizer que Kuhn (1962) propõe uma leitura "cultural" do funcionamento da razão científica. Um paradigma é, de fato, um quadro conceptual de apreensão do mundo, ao qual adere um conjunto de pesquisadores em um dado momento, associado a um certo número de procedimentos cognitivos típicos, cuja aquisição é assimilável a um processo de socialização. É um modo de atividade científica que fornece ao mesmo tempo as questões pertinentes e as respostas possíveis, os métodos de investigação aceitáveis e os

critérios legítimos de validação dos resultados. O principal traço que aproxima os paradigmas às representações culturais ou às visões do mundo, é seu caráter de sistema fechado, o fato de que eles podem se defender, por todos os tipos de dispositivos redutores, contra as intrusões ou as "anomalias" do real, e o fato de que, por isso mesmo, suas insuficiências heurísticas não aparecem jamais senão depois de feitas, quando um outro paradigma teve tempo de amadurecer e de tomar o lugar do precedente, por um processo de ruptura revolucionária que não poderia jamais ser completamente justificável em termos de racionalidade científica "positiva". Conhecem-se as graves críticas que foram feitas, em particular por Karl Popper (1970, 1976), contra os conceitos de paradigma, de ciência normal, de quadro de referência (cf. também M. Hammersley, 1984, D. McNamara, 1979, M. Masterman, 1970, N. Perry, 1977), e também a resposta de Kuhn (1970) precisando que a substituição de um paradigma por outro pode significar progresso se o novo tem um maior poder de predição ou de resolução de problemas, mas que isto não quer dizer que ele seja mais verdadeiro no sentido de "mais de acordo com o real", o qual permanece de qualquer modo inacessível.

Paralelamente aos trabalhos de Kuhn sobre a história das teorias científicas, a reflexão de Peter Winch (1958, 1964, 1970) sobre o pensamento antropológico contribuiu fortemente, nos anos 60, para o desenvolvimento da crítica contra a concepção unitária e "absolutista" da razão. Para este, leitor do "segundo" Wittgenstein (1953), cada "forma de vida", tal como a religião ou a magia, bem como a ciência, desenvolve critérios de racionalidade que lhe são próprios, e não existe nenhuma "meta-lógica" a partir da qual as diferentes lógicas postas em ação nos diferentes contextos práticos pudessem ser testadas e hierarquizadas. Assim, não há nenhuma razão para lançar, por exemplo, a religião e a magia nas trevas do "pre-lógico". Para Winch, estas observações valem em particular contra um certo uso dos conceitos de racionalidade e irracionalidade que os etnólogos fazem frequentemente quando descrevem práticas sociais tais como a feitiçaria. Mais amplamente, elas têm valor de crítica radical contra todas as formas de etnocentrismo, em particular na educação. Isto significa dizer, então, que todos os sistemas de explicação do mundo têm o mesmo valor, que em seu domínio próprio, que é o da descrição e da predição dos fenômenos naturais, o pensamento científico não seja preferível ao pensamento mágico? Um debate importante teve lugar nos países anglo-saxões sobre as teses de Winch (cf. D.R. Bell, 1967, M. Hollis, 1972, A. MacIntyre, 1967, H. Meynell, 1972, R. Horton, 1976). Ernest Gellner (1968, 1973) sublinhou a dificuldade de se aceitar uma teoria que põe no mesmo plano a crença na feitiçaria e a rejeição de uma tal crença, e que pretende impedir toda avaliação intercultural. Na verdade, segundo Gellner, toda cultura é inevitavelmente avaliadora, seja face às outras culturas seja face a suas próprias manifestações. E para este autor (1968, 1982), do mesmo modo que para Charles Taylor (1982), a superioridade cognitiva da civilização científico-industrial é um fato inegável, impermeável a todas as acusações de etnocentrismo.

Outros autores como Martin Hollis (1967, 1982) e Steven Lukes (1967, 1973, 1982) desenvolvem o que se poderia chamar de uma crítica "transcendental" do relativismo, argumentando que a própria identificação das diferenças entre as culturas, as línguas ou os tipos de racionalidade supõe necessariamente "em algum lugar" a existência de um denominador comum. Para compreender o que dizem e o que crêem os que não parecem obedecer aos mesmos critérios de racionalidade que nós, é necessário, ao menos, ter em comum com eles uma concepção do verdadeiro e do falso, estar de acordo, senão sobre o conteúdo dos enunciados, pelo menos sobre o modo pelo qual se pode estabelecer a demarcação entre um enunciado verdadeiro e um enunciado falso. Tudo se passa, então, como se o reconhecimento da pluralidade das racionalidades e, como o sublinham também W. Newton-Smith (1982) e Robin Horton (1979, 1982), a possibilidade mesma de uma tradução, de uma interpretação, de uma comunicação interculturais, supusessem, num nível mais profundo, a unidade e a universalidade da razão. Para Lukes e Hollis, existem pelo menos dois critérios universais, não culturalmente tendenciosos, da racionalidade de um enunciado ou de uma crença, que são de um lado, seu caráter empiricamente verificável, de outro lado, sua consistência lógica, seu caráter não contraditório. Estes dois critérios constituem as condições últimas e verdadeiramente transcendentais às quais todo pensamento está sujeito.

No entanto escapamos completamente do relativismo uma vez estabelecidas a unidade e a universalidade da razão epistêmica, a intangibilidade do princípio de não contradição, a validade transcultural do procedimento empírico-experimental? Gellner afirma a superioridade cognitiva intrínseca da civilização científico-industrial, e o fato de que a ciência moderna dá uma melhor compreensão da natureza do que os sistemas de interpretação tradicionais é para Charles Taylor uma evidência que se impõe a todas as culturas. Muito bem. Mas a razão lógica, física e técnica, a razão que triunfa na tecno-ciência é ela toda a razão? Ao lado da razão analítica e técnica, provedora de meios de previsão e de meios de dominação, é bastante evidente que um lugar deve ser dado para aquilo que se deve certamente chamar de razão prática, de razão legisladora e justificadora, geradora de normas e gestora dos símbolos fundadores ou reguladores da ação humana, e da qual a razão política, a razão jurídica, a razão pedagógica são igualmente especificações. Ora, esta razão prática sofre hoje em dia muito mais diretamente do que a razão lógica, física ou técnica o choque do relativismo. Em matéria de educação, é necessário reconhecer que é menos o relativismo epistemológico do que o relativismo cultural que faz pesar uma ameaça de "deslegitimação" sobre todas as práticas, é ele que, proclamando a inconsistência dos valores, o caráter arbitrário dos critérios éticos ou estéticos, inscreve nos próprios fundamentos da empresa educativa a suspeita de um universal "A que serve?". Mesmo os conteúdos propriamente intelectuais do ensino não escapam a esta suspeita, pois não basta estabelecer (ou afirmar), contra o relativismo epistemológico, a universalidade do pensamento lógico e o procedimento cognitivo racional, para tornar, por isso

mesmo, este pensamento ou este procedimento desejáveis e dignos de serem ensinados nas escolas. A epistemologia não nos fará jamais amar a verdade: o valor de verdade (de uma proposição, de uma teoria) é uma coisa, o valor da verdade é outra coisa, que advém do domínio da ética fundamental. É por isso que quando, na busca de uma justificação do currículo, superou-se o obstáculo do relativismo epistemológico, não percorremos mais que uma parte pequena do caminho.

Como o sublinha David Cooper (1980, p.141), o relativismo cultural parece muito evidentemente ir contra o bom senso: espontaneamente nós avaliamos, nós preferimos, nós classificamos e reivindicamos o assentimento dos outros nas nossas escolhas mais fundamentais. E, no entanto, nada é mais difícil do que encontrar argumentos teóricos explícitos que permitam refutar diretamente as teses relativistas. Quando muito, podem-se mobilizar contra elas provas indiretas, argumentos fragmentários. Pode-se por exemplo, sugere Cooper, sublinhar a existência de um importante núcleo de valores morais comum a todas as sociedades, compatível, na verdade, com importantes divergências interculturais ou inter-individuais no nível da execução das escolhas práticas, ou observar que se certas obras literárias ou artísticas têm maior audiência e ressonância em certas sociedades do que em outras, isto não implica absolutamente a adesão a uma concepção relativista da arte: as obras-primas são transculturalmente identificáveis e admiráveis. Esta identificação, base de toda comunicação como de toda avaliação intercultural, supõe muito evidentemente a existência de "universais".

O típico de todas as "polêmicas dos universais" é serem intermináveis e inesgotáveis. Sobre este ponto, como sobre muitos outros, as lições da antropologia permanecem ambíguas e a dupla leitura, universalista e relativista, pode mesmo se aplicar aos trabalhos de um único autor, como Todorov (1986) o demonstra a respeito de Claude Lévi-Strauss. No pensamento anglo-saxão contemporâneo, é perceptível a tensão entre os que põem ênfase no pluralismo irredutível das culturas e os que sublinham a existência de convergências, de similitudes, para além das fronteiras étnicas, lingüísticas ou ideológicas. Encontraremos, assim, de um lado, autores que vêem, em todo julgamento que se possa ter, em nome, por exemplo, da ideologia dos direitos do homem, sobre certos aspectos de culturas estrangeiras (mesmo que a dos "cortadores de cabeça" de Bornéu) um sintoma de imperialismo moral (cf. E. Leach, 1973, A. Pollis e I. Schwab, 1979), e de outro lado, autores que reconhecem a existência de "universais" biológicos, psicológicos ou axiológicos, fundamentos quase transcendentais de comunicações e de avaliações interculturais (cf., entre as contribuições recentes, D. Bridges, 1975, C.R. Hallpike, 1976, 1979, R. Horton, 1979, 1982, I.C. Jarvie, 1975, 1984, P.H. Nowell-Smith, 1971, R. Scruton, 1986).

No plano pedagógico, temos que reconhecer que estas duas orientações do pensamento antropológico contemporâneo não podem ter ambas razão e serem tidas por equivalentes. Por definição, a educação inscreve-se necessariamente num horizonte normativo, e é isto que distingue um processo de educação de um

processo de informação, de comunicação ou de influência de uma pessoa sobre uma outra. Certamente a educação supõe tudo isto, a informação, a comunicação, o exercício de uma influência, mas ela significa sempre também alguma coisa a mais do que isto, ela supõe uma idéia de desenvolvimento, de aperfeiçoamento, de transformação positiva do indivíduo (ainda que indo no sentido de suas potencialidades próprias, de seu poder próprio de auto-afirmação — no que ela se distingue do adestramento, do condicionamento e do doutrinamento), e postula assim no centro dela mesma, em estado explícito ou implícito, ativo ou latente, a presença do valor e de uma escala de valores. É por isso que o platonismo é sem dúvida uma filosofia muito mais espontaneamente de acordo com o princípio mesmo da educação do que o relativismo. Toda educação, seja ela autoritária ou liberal, sociocêntrica ou individualista, aristocrática ou plebéia, formalista ou realista, está comprometida com o mito da Caverna, com a idéia de uma ascensão em direção à luz, de uma ascese liberadora, de uma negação do ser imediato e do contexto imediato, e finalmente de uma supremacia do invisível. Sem o valor, sem o sentimento de uma consistência de valores (a qual implica também na universalidade), não há educação que tenha sustentação.

Notas

1. Sobre este argumento da auto-refutação do relativismo, que muitos autores consideram como mal fundamentado, cf. também as contribuições de R. Fopp (1984), S. Knight (1984), J. Marshall, M. Peters e M. Shepherd (1981), H. Siegel (1982), J. Weekert (1984) e F.C. White (1982a, 1984), todas publicadas (bem como a de A.J. Wutt) na revista australiana *Educational Philosophy and Theory*, e a de K. Dixon (1987) publicada no *British Journal of Sociology*.
2. Do mesmo modo, Graham Dawson (1977, 1981) censura aos "novos sociólogos" o ignorar a distinção proposta por certos teóricos contemporâneos da linguagem, entre "proposições" e "atos de fala", e sublinha que se a sociologia tem perfeitamente o direito de se interessar pelas condições e pelos contextos de produção dos enunciados enquanto atos de fala, a questão de seu valor de verdade enquanto proposições escapa-lhe por natureza.

Conclusão

Pedagogia, sociologia e cultura

Ao longo da presente investigação, fez-se um esforço para descrever a educação, as características originais, os contrastes essenciais de um campo de pesquisa e de reflexão que parece ter conhecido um desenvolvimento considerável na Grã-Bretanha a partir dos anos 60, a saber, a teoria do currículo e o debate sobre as funções e as implicações culturais das transmissões escolares. O que os teóricos e os pesquisadores cujas contribuições foram aqui evocadas têm em comum é o fato de se interessar não somente pelas estruturas e pelos efeitos sociais da educação, mas também pelos conteúdos dos programas de ensino, pelos tipos de conhecimento, pelas significações e pelos valores que constituem a substância mesma do currículo. Tentou-se dar conta da riqueza, da qualidade, da profundidade da reflexão, que se desenvolveu nesse país sobre estas questões desde há um quarto de século. Mas o que ressalta também do percurso que aqui foi realizado é o sentimento de uma paisagem intelectual fortemente contrastada. O debate sobre a escola e a cultura na Grã-Bretanha é um autêntico diálogo, onde a escuta mútua e a consideração de posições de outrem são fatores da evolução rápida das idéias, mas também uma discussão da qual toda complacência intelectual está excluída e por ocasião da qual se afirmam as posições teóricas, ideológicas e políticas as mais diametralmente opostas, como se vê com as contribuições de teóricos da educação e da cultura tão diferentes quanto Williams, Hirst e Bantock, ou com a ruptura conceitual provocada no começo dos anos 70 pela emergência da "nova sociologia da educação", brecha a partir da qual se abre um novo espaço onde se confrontam "liberais" e "radicais", "neo-românticos" e "neo-marxistas", relativistas e racionalistas, partidários do currículo unitário e partidários do pluralismo educativo, pluralistas de "direita" elitistas e pluralistas de "esquerda" multiculturalistas, "filósofos analíticos" e sociólogos de diversas tendências e filiações.

Nos anos 60, Raymond Williams, Geoffrey Bantock e Paul Hirst abordam a questão dos fundamentos e dos fatores culturais da educação a partir de três postulações radicalmente diferentes. Os dois primeiros são alimentados pelo

humanismo literário e têm em comum o fato de se interrogar sobre a qualidade da cultura e sobre os fundamentos e as implicações culturais das transmissões escolares. Mas, enquanto que Williams inscreve sua reflexão na perspectiva de uma transformação socialista da sociedade, que supõe o acesso de todos aos elementos fundamentais da cultura humana pela via de um currículo de estudos gerais idêntico para todos, Bantock desenvolve uma concepção pessimista da capacidade das massas em tirar proveito da escolarização obrigatória e da generalização do alfabetismo e exalta um dualismo escolar radical, reservando a alta cultura letrada a uma elite e isolando os menos dotados, ou menos motivados, em currículos nos quais a educação corporal e emocional predomina sobre a educação intelectual. Quanto a Paul Hirst, ele se situa numa perspectiva toda diferente, devido à sua abordagem inspirada nas contribuições da filosofia analítica e do caráter de algum modo intemporal de sua concepção de um currículo "liberal", centrada, antes de tudo, na exigência racionalista de um acesso de todos aos diferentes tipos de pensamento conceptual, correspondendo às formas fundamentais do conhecimento.

Nos anos 70, os contrastes doutrinais parecem ainda mais acentuados, com o desenvolvimento de uma corrente de pensamento difusa e instável, mas que vai exercer uma ascendência intelectual considerável, devido ao fato do próprio radicalismo de seu projeto de análise sociológica e de crítica política dos conteúdos da cultura escolar. Tentando desvelar o caráter "socialmente construído" dos saberes escolares, esta corrente, chamada de "nova sociologia da educação", vai na contramão das evidências tidas até então por adquiridas pelos professores e pela maioria dos teóricos da educação, a saber, a idéia de uma consistência e de uma hierarquia de valores epistêmicos e culturais, a idéia de um engajamento real ou desejável da escola com vistas à conservação e à transmissão da herança da alta cultura e, mais amplamente, a idéia de uma universalidade da razão. No começo dos anos 70, as contribuições conceptuais desta sociologia crítica dos saberes escolares acham-se em concordância com certos traços da "estrutura de sensibilidade" da época. O liberalismo reformista e modernizador dos anos 60 é substituído, entre muitos dos intelectuais, por uma cultura "de oposição" e um pensamento da "deslegitimação". Na Grã-Bretanha, com os "novos sociólogos", bem como na França, no mesmo período, com os teóricos da "reprodução", o desenvolvimento de uma crítica sociológica e política radical dos saberes e das práticas escolares constitui, assim, ao mesmo tempo, a teorização e o sintoma de uma crise profunda da cultura. Se as contribuições críticas da "nova sociologia" pareceram merecer na presente pesquisa uma atenção privilegiada, é porque elas constituem uma expressão particularmente elaborada da combinação efervescente da desilusão e da utopia característica desta época inquieta.

À luz de todos estes elementos e dos debates recentes sobre o relativismo e o multiculturalismo, pode-se perguntar quais podem ser atualmente as contribuições do conceito de cultura à teoria da educação. Ao longo de toda a presente pesquisa, as respostas dadas, explícita ou implicitamente, a esta questão, não deixaram de se

organizar de um lado e de outro de uma espécie de linha de fratura, reveladora de uma tensão interna no pensamento pedagógico contemporâneo, que se pode assemelhar a um verdadeiro "conflito de interpretações", no sentido profundo e irredutível que Paul Ricoeur (1969) dá a esta expressão, pois é precisamente de duas "leituras" inconciliáveis do fenómeno educativo que se trata. Tudo se passa, na verdade, como se o discurso sobre a educação que se pode ter "do interior", colocando-se do ponto de vista mesmo da intencionalidade educativa enquanto forma específica de intencionalidade prática (distinta por exemplo da intenção de informar, de comunicar, de influenciar), se encontrasse em discordância estrutural com o discurso do observador exterior, daquele que descreve e analisa as práticas e as instituições educativas como fenómenos "situados no mundo", do mesmo modo que qualquer outra esfera da atividade humana, e obedecendo por isso mesmo aos mesmos vínculos de causalidade, aos mesmos tipos de determinismos e também aos mesmos mecanismos de justificação ilusória. O que está em causa aqui, o que constitui a irredutibilidade da abordagem "prática" interna e da abordagem analítica externa, é a questão do valor.

Fenomenologicamente, o conceito de educação é, com efeito, inseparável do conceito de valor, de uma ordem e de uma escala de valores. Como o sublinha o filósofo Richard Peters (1965, 1966), educar alguém não é ensinar-lhe qualquer coisa, e não é também dar-lhe um treinamento ou uma formação no sentido puramente técnico do termo ("training"). Treinar alguém a recitar tolices, a mentir, a praticar a tortura é, efetivamente, ensinar-lhe alguma coisa, mas isto não pode ser considerado como fazendo parte da educação. Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor ("worth while"); não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê por exemplo no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) de realização. É por isso que, segundo Peters, embora possamos sempre perguntar por quê, em vista de quê, em função de qual objetivo externo damos a alguém uma formação técnica, perguntarmos sobre a razão da educação (no sentido não técnico do termo) tem tanto sentido quanto perguntarmos sobre a razão da moralidade. É em função de uma certa imagem normativa do homem que preferiremos o homem educado (este termo "educado" tendo na verdade em Peters [1970] um sentido próximo ao de homem instruído ou cultivado) ao homem inculto ou ignorante: Peters (1973) pensa fundamentalmente, e de modo totalmente socrático, que uma vida irreflexiva, uma vida sem pensamento não merece ser vivida. Ora, este tipo de justificação "última" (não instrumental e não social) é precisamente o que corre o risco de parecer como tipicamente idcológica na perspectiva de uma abordagem positiva ou explicativa como a posta em ação pela sociologia. Esta opção, com efeito,

à aparência do "valor intrínseco" — sobre a qual o professor fundamenta muito frequentemente uma espécie de legitimidade profissional ideal — a realidade da determinação social, até mesmo a realidade da "construção social" dos saberes que constituem o currículo. Há certamente valores escolares, valores culturais, mas este termo toma aqui um sentido descritivo: o sociólogo descreve os valores dos outros, o que para os outros constitui o valor ou os valores, mas é para fazer-lhes a genealogia, não a fenomenologia, relacionando-os ao contexto social de sua emergência e de seu desenvolvimento, e a questão do valor destes valores é para ele sem pertinência. É por isso que a observação segundo a qual certas aprendizagens técnicas ou sociais podem ser sem valor educativo e mesmo francamente "anti-educativas" é para ele inaceitável, ou no mínimo, é uma observação que não pode ter lugar ou estatuto no interior mesmo do campo do discurso sociológico, o qual se recusa por princípio a toda discriminação normativa entre as práticas que constituem seu objeto de estudo (o mesmo podendo ser dito do linguista "científico", por oposição ao gramático "normativo", etc.).

Parece assim que a oposição entre estas duas "leituras" possíveis da educação, a leitura pedagógica normativa e a leitura científica (no caso, sociológica) "positiva" é ao mesmo tempo inevitável e irreduzível: cada uma vale em sua ordem própria e encontra-se condenada incessantemente a reencontrar a outra, sem jamais poder nem compreendê-la nem fundir-se com ela numa síntese superior. Elas devem coexistir como dois lados, duas tendências, dois pólos inseparáveis e inconciliáveis do pensamento. A razão sociológica está inteiramente voltada para a descrição, a explicação, a objetivação dos fenômenos. O determinismo é sua força heurística, o relativismo sua tentação natural, o cinismo teórico (entendemos por tal a atitude intelectual que consiste em descrever as dinâmicas simbólicas em termos econômicos ou em termos políticos, isto é, como a "eufemização", como diria Pierre Bourdieu, de conflitos de interesses ou de conflitos de poder) sua virtude. Ao contrário, a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva, sua tentação natural é o universalismo, compreendido aí no que isto pode comportar por vezes de segurança de si etnocêntrica, sua postulação normal uma certa espécie de idealismo prático. É por isso que a colaboração entre sociologia e pedagogia é o objeto de um contencioso perpétuo e o teatro de um perpétuo mal-entendido.

Compreendamos precisamente o que esta "ruptura intelectual" implica quanto aos usos pedagógicos possíveis do conceito de cultura. Considera-se por vezes como um acidente da história léxica, como o produto contingente de uma herança léxica aleatória o fato de que coexistem nas acepções atualmente admitidas da palavra "cultura" um pólo individual e um pólo coletivo, um pólo normativo e um pólo descritivo, um pólo universalista e um pólo pluralista. E, de fato, é necessário reconhecer a legitimidade da exigência de clarificação semântica que se manifesta hoje no campo das ciências da educação a propósito do uso desta palavra. No entanto, também se poderia muito bem pensar que, longe de ser acidental e de algum modo "residual", esta polissemia reflete uma "verdade nocional" profunda,

que as ciências sociais positivas estão perfeitamente no direito de ignorar, mas que está justamente no centro da problemática da educação.

Reconheçamos que, numa perspectiva de execução concreta da intencionalidade educativa, não é possível não levar em conta atualmente as contribuições positivas do conceito sociológico de cultura. É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização. Os trabalhos sociológicos sobre os fatores de desigualdade escolar são bem conhecidos e aí está uma contribuição inegável, uma dimensão da realidade educativa e social que nenhuma teoria do currículo, nenhuma filosofia, nenhuma política da educação podem se permitir doravante ignorar. É fato também que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social. Por outro lado, não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E está "cultura da escola" (no sentido em que se pode também falar da "cultura da oficina" ou da "cultura-da prisão") não deve ser confundida tampouco com o que se entende por "cultura escolar", que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. Sobre todos estes pontos, as contribuições descritivas e analíticas da abordagem sociológica são inegáveis e, doravante, sem dúvida indispensáveis. A sociologia nos ajuda a melhor compreender o que se passa efetivamente nas escolas. Fazendo isso, ela nos ajuda a melhor apreender os obstáculos que encontram os professores em seu projeto de fazer os alunos adquirirem tal ou qual tipo de conhecimentos, capacidades ou atitudes.

Mas a noção de cultura não designa somente, no vocabulário da educação, um certo número de realidades factuais, de variáveis contextuais assimiláveis aos determinantes objetivos das práticas pedagógicas ou aos obstáculos que os professores encontram na execução de suas práticas. A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo (o que constitui uma das principais justificações possíveis da presença da sociologia nos programas de formação de mestres); ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última. Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento

intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura — no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano — não somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz — certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura. Não se poderia justificar a educação, fundamentar o currículo, a partir unicamente do conceito sociológico ou etnológico de cultura já que este conceito não pode fornecer critérios de escolha, ele não permite preferir, discriminar, enquanto que toda educação e todo ensino repousam precisamente sobre um princípio de preferência e de discriminação.

É claro, sempre se poderá objetar que este princípio de discriminação e de preferência advém, ele próprio, da cultura, já que sua execução varia segundo as sociedades e os contextos, e que, em suma, é ainda em função de certas características da cultura que se efetua, sempre e por toda parte, a escolha dos elementos de cultura que estão destinados a servir de base ou de conteúdo à educação. Reencontra-se aqui a ambigüidade deste conceito de "seleção cultural escolar" (e mais amplamente, de "seleção cultural educativa", pois isto vale também para as formas não escolares da educação), no qual o epíteto "cultural" tem ao mesmo tempo o sentido de um "genitivo objetivo" (seleção que se apóia sobre a cultura, operada no seio da cultura) e de um "genitivo subjetivo" (seleção operada em função da cultura, imposta pela própria cultura). Daí a observação dificilmente refutável, segundo a qual não se escapa à determinação cultural, a qual governa tudo, até mesmo o desejo de dela escapar, o que quer dizer que não há provavelmente um "para além" da cultura, e tampouco uma "meta-cultura" ou "meta-valores" em função dos quais se pudessem avaliar os valores e operar entre eles uma discriminação ou uma hierarquização transculturalmente aceitáveis. E, no entanto, certamente é necessário reconhecer que esta afirmação relativista radical, logicamente inevitável, é ao mesmo tempo pragmaticamente insustentável. Como se sublinhou anteriormente, o discurso relativista pertence, de fato, a esta categoria paradoxal de discursos que não podem nem ser refutados nem ser tomados verdadeiramente a sério, não pelo fato de uma contradição objetiva interna, mas de uma incompatibilidade entre seu conteúdo teórico assertivo e seu estatuto de asserção teórica. Toda asserção teórica pressupõe a afirmação de seu próprio valor de verdade enquanto asserção teórica e não pode, pois, afirmar, teoricamente, a impossibilidade da verdade. Do mesmo modo pode-se dizer que todo discurso sobre a irredutível pluralidade das culturas (e dos valores) postula pragmaticamente sua própria refutação desde o momento em que ele se formula por meio de conceitos,

isto é, em termos que têm vocação para inteligibilidade translingüística e transcultural. Todo reconhecimento do fato da alteridade cultural supõe o reconhecimento do direito ao reconhecimento da alteridade como identidade, isto é, a possibilidade mesma de uma reciprocidade de perspectivas, e portanto a co-participação de mim (de nós) e dos outros numa mesma comunidade de locutores humanos e de atores humanos. Empiricamente falando, não se escapa ao relativismo. Transcendentalmente falando, não se escapa ao universalismo. Todas as respostas que se podem dar com referência aos conteúdos e às orientações possíveis da cultura escolar inscrevem-se necessariamente na brecha aberta por esta dualidade de pontos de vista.

A idéia essencial que parece poder ser defendida à luz dos elementos de informação e de reflexão antes evocados é a de uma "oferta cultural escolar" original, uma "oferta de cultura" que de um lado não pode ser independente de uma "demanda cultural social" (a menos que se faça da escola um mundo à parte, uma instituição esotérica e abstrata que se condenaria rapidamente a ser apenas uma fortaleza inútil ou uma voz clamando no deserto), mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda, nem se regular por ela, seguindo mimeticamente todas as suas expressões, todas as suas contradições e todas as suas metamorfoses. Sabe-se que certas pedagogias ditas "novas" têm fortemente insistido na necessidade de uma coerência, de uma congruência, entre o ensino e a vida, entre a oferta educacional (a oferta escolar de conhecimento e de significações didaticamente finalizadas e organizadas) e a demanda cultural subjetiva (a demanda da parte dos que aprendem informações e orientações capazes de se inserir em sua experiência de vida). Sem desconhecer as justificações pedagógicas essenciais desta reivindicação de pertinência (pois, como aprender coisas que não teriam sentido, isto é, que não corresponderiam, de uma maneira ou outra, às possibilidades subjetivas de interpretação e de assimilação de mensagens presentes no indivíduo?), é certamente necessário reconhecer também o caráter, em grande parte inevitável, da tensão freqüentemente observada entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. Sim, num certo sentido, pode-se, certamente, dizer que toda escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela. É um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui se obtêm respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma a mais "universal" possível, isto é, também a menos "concreta", a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. Se é possível aqui dar atenção às significações as mais sutis ou as mais permanentes, é talvez justamente porque, como escreve polemicamente Michael Oakeshott (1971), "o

alarido das facilidades e das parcialidades mundanas está aí reduzido ao silêncio". A denúncia da separação entre o mundo da escola e a "escola do mundo" tornou-se um clichê das ideologias pedagógicas "inovadoras" contemporâneas. Com as filosofias da mediação e da via indireta, é necessário talvez, ao contrário, reconhecer nesta separação, nesta descontinuidade, entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos ou das instituições sociais uma espécie de "lei fundamental" da educação escolar, lei que, com Bachelard, por exemplo, pode-se compreender na sua pertinência epistemológica (a compreensão científica do mundo construindo-se em oposição às evidências falsamente concretas e saturadas de subjetividade da percepção e do pensamento correntes), mas que se pode também, mais amplamente, com toda a tradição da "paideia" e da "scholê", considerar como o princípio mesmo de toda eficácia educativa.

Reconheçamos: é em função desta lei do distanciamento e da via indireta que podem se compreender e se justificar certos aspectos universalmente observáveis da "seleção cultural escolar" e da "oferta cultural escolar". Acusa-se frequentemente a escola de conservadorismo cultural. É que, sempre e por toda parte, o ensino geral tem por função primordial (mesmo se isto não é sempre explicitamente reconhecido) a formação fundamental do espírito, isto é, a iniciação sistemática dos indivíduos em certas modalidades e em certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana "civilizada". Ora, esta função supõe, necessariamente, privilegiar na cultura transmitida os aspectos mais constantes, mais universais, mais incontestáveis. Nisto a escola estará sempre exposta aos ataques inspirados pela ideologia romântica da originalidade, da individualidade e da novidade. A escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas ela não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências.

Uma outra acusação feita frequentemente contra a escola põe em questão sua capacidade de produzir e de difundir no corpo social saberes úteis: a escola não se preocuparia suficientemente com a demanda social de conhecimentos e de competências, ela permaneceria encerrada, e manteria os alunos encerrados, numa cultura abstrata e irreal. Reconheçamo-lo, a justificação da escola e da universidade em termos de resposta a uma demanda social prévia é uma idéia recente, e que advém provavelmente de que, em nossa civilização tecno-industrial, nós não dispomos mais de outro princípio de legitimação das atividades humanas que não seja o princípio utilitarista. Mas poderia muito bem tratar-se aí de uma elaboração explicativa *post-facto* e que, mesmo no contexto do mundo contemporâneo, não corresponde absolutamente ao modo pelo qual as coisas se passam na realidade. De fato, se a escola e a universidade encontram-se em face de uma "demanda social" de produção e de transmissão de conhecimentos, esta é com toda a certeza equivocada e provavelmente contraditória. Mais ainda, não parece que este critério intervenha de modo decisivo na apreciação que nós fazemos sobre o trabalho dos professores e pesquisadores: uma contribuição científica ou teórica impõe-se por seu valor intelectual intrínseco, e não por sua adequação a uma demanda social

prévia. Nesta matéria, é necessário dizer, antes, que a oferta precede e, numa certa medida, cria a demanda, por sua capacidade de moldar e de modificar em profundidade o sistema de hábitos e de representações coletivas. Toda tentativa de subordinar a definição dos programas escolares a uma avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações culturais devastadoras. Seria, em todos os níveis da educação, o que se chama nos países anglo-saxões de "retorno às aprendizagens de base", isto é, a própria destruição de toda idéia de cultura e o triunfo de um neutralismo da insignificância.

Enfim, uma outra crítica formulada em certos círculos contra a cultura escolar vai de encontro à questão do universalismo e do enraizamento. Para uns, o fracasso escolar que atinge massivamente as crianças de certos meios sociais populares deve ser imputado ao fato de que a escola veicularia uma cultura "de classe", uma cultura que estaria em afinidade com a que tem curso nos meios sociais privilegiados, e face à qual as crianças de origem popular encontrar-se-iam em posição de "estrangeiros": a cultura da escola não seria, então, suficientemente universalista. Para outros, inspirados frequentemente pela mesma preocupação igualitária que os precedentes, é justamente o universalismo da cultura escolar que deve ser acusado, pois que tirando os indivíduos de sua comunidade, privando-os de sua identidade vernacular, ela fabrica desenraizados e excluídos. Há aí um debate inteiramente crucial, e que exige um reexame crítico de certas abordagens da sociologia da educação dos anos 70, na medida em que esta sociologia precisamente põe ênfase no caráter socialmente "tendencioso" da "oferta cultural escolar" e na semelhança ou correspondência entre certos traços explícitos ou latentes da cultura escolar e as características culturais próprias a certos grupos ou a certas classes sociais consideradas como detentoras de uma espécie de monopólio de controle sobre o funcionamento da escola.

É evidente que seria inteiramente desejável conseguir situar sociologicamente e caracterizar culturalmente as exigências ao mesmo tempo cognitivas e atitudinais que parecem inerentes à própria escolarização e em relação às quais os alunos se encontram, enquanto indivíduos e enquanto pertencendo a grupos sociais distintos, em situação de "vulnerabilidade diferencial". Qual é a natureza, qual é o alcance destas exigências? São elas verdadeiramente inerentes a todo empreendimento de educação formal, estão funcionalmente ligadas a toda tarefa de transmissão cognitiva sistemática, a todo trabalho pedagógico possível? Ou então, ao contrário, dever-se-ia pensar que tudo o que, na escola, ocasiona desvios de desempenho estatisticamente ligados à pertinência social ou à origem etno-cultural é atribuível ao fato de que o ensino seria "culturalmente tendencioso", marcado pela ideologia de classe, impregnado de valores sociais particulares? A desigualdade de resultados e a diferenciação de cursos dos diferentes grupos de crianças dever-se-iam ao fato de que a escola se obstinaria em querer transmitir uma cultura com valor de distinção e com finalidade discriminatória, uma cultura desprovida de universalidade, aberta ou hipocritamente de acordo com os hábitos e os valores de grupos

sociais particulares, em lugar dos sabores objetivos e das capacidades operatórias abertas das quais todos teriam necessidade e onde todos se reconheceriam?

Admite-se, naturalmente, a fecundidade de tais interrogações, na medida em que elas levam a lançar um olhar mais analítico sobre os processos escolares, a não mais considerar como "evidentes por si" as estruturas, os conteúdos dos programas, os métodos de ensino e de avaliação, as relações entre professores e alunos. A "sociologia da suspeita" dos anos 1965-75 (na qual incluir-se-á evidentemente a "nova sociologia da educação" britânica ao lado das "teorias da reprodução" na França) deixou, assim, uma contribuição irrecusável, a saber, a exigência de considerar como uma questão sociologicamente pertinente não somente a distribuição social dos fluxos de entrada no sistema educativo e dos fluxos de saída, mas também a natureza dos processos que se desenrolam no interior mesmo deste sistema, o conteúdo e a organização dos saberes que aí se transmitem, a forma das relações sociais que aí se desenvolvem, os valores que aí se "negociam". É necessário, entretanto, reconhecer que uma tal sociologia não podia cumprir suas promessas senão evitando as armadilhas do "finalismo" e do "substancialismo", as argumentações circulares, as petições de princípio, as confusões entre demonstração e ilustração. Se definimos de antemão a escola como subsistema integralmente inteligível a partir de sua única função de perpetuação e de escamoteamento de relações de dominação, que resta a descobrir, que resta a explicar? A multitude de dados empíricos recrutáveis não é mais do que um apoio supérfluo.

Na realidade, a tese segundo a qual as desigualdades escolares decorreriam principalmente do caráter "socialmente tendencioso" da cultura transmitida pela escola parece dificilmente validável no plano da pesquisa empírica e dificilmente aceitável no plano conceitual. Uma reflexão de maior alcance sobre os conteúdos e os cursos conduz, antes, a sublinhar, de um lado, a especificidade relativa da cultura escolar como cultura didatizada, objeto e apoio das aprendizagens sistemáticas com finalidade formadora; de outro lado, a inscrição desta cultura num horizonte de racionalidade e de universalidade que transcende os interesses momentâneos, as tradições específicas e as postulações arbitrárias de grupos sociais (ou nacionais) particulares. É necessário certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos acedem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco. Mas tais disparidades, objetivamente constatáveis, e que é necessário poder reconhecer, se desejamos poder combatê-las, não provam absolutamente que o relativismo radical, o cinismo teórico ou o niilismo erudito sejam as únicas atitudes lúcidas que podemos adotar face à questão dos fatores sociais da transmissão escolar da cultura. Elas não provam que não haja aquisições essenciais da cultura humana (instrumentos e sistemas cognitivos complexos, modos de

expressão, elaborações artísticas e espirituais) que, de um lado, *mereçam* ser comunicadas a todos e que, de outro lado, *possam* efetivamente ser comunicadas a todos, por menos que nos empenhemos em identificar os obstáculos que cada um encontra para delas se apropriar. Dir-se-á que, de qualquer modo, o universal como princípio, como valor e como esperança da razão não têm mais trânsito em nosso mundo, que a "paideia", a "humanitas", a "Bildung" não são mais do que palavras vazias, das quais as modernas indústrias da formação conservam somente o eco derrisório e que a idéia mesma de educação perdeu todo poder iluminador e mobilizador? Isto seria esquecer que, mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua. "Uma piedade para com os mortos, por mais obscuros que eles sejam, uma solicitude para com os que nascerão, por mais distanciados que eles estejam", tal é, segundo os termos de T.S. Eliot (1947), a dupla preocupação fundadora da cultura. É também o que está na base mesma da intencionalidade educativa. Sujcitos à finitude, e sabendo disso, nós não temos, ao final das contas, outra escolha senão querer para os outros a vida e confiar-lhes nosso testamento.

Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1984): Pédagogie interculturelle: De la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française, in: REY, M., (éd), *Une pédagogie interculturelle*, Berne, Commission nationale suisse pour l'Unesco, pp. 30-43.
- ADELSTEIN, D. (1972): "The Philosophy of Education", or The Wisdom and Wit of R.S. Peters, in: PATEMAN, T. (ed.), *Counter Course: A Handbook for Course Criticism*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 115-139.
- AHIER, J. (1977): Philosophers, Sociologists and Knowledge in Education, in: YOUNG M.F.D. e WHITTY G. (eds.), *Society and Schooling*, Lewes, The Falmer Press, pp. 59-72.
- ALEXANDER, E. (1965): *Matthew Arnold and John Stuart Mill*, Nova York, Columbia University Press.
- ALTHUSSER, L. (1970): Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, *La Pensée*, junho, pp. 13-21; trnd. em inglês in: ALTHUSSER, L. (1971), *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Londres, New Left Books, pp. 121-173; reprod. in: COSIN, B.R. (ed.) (1972), *Education, Structure and Society*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 242-280.
- APPLE, M.W. (1977): Power and School Knowledge, *Review of Education*, 3, 1, pp. 26-49.
- APPLE, M.W. (1978 a): Ideology, Reproduction and Educational Reform. *Comparative Education Review*, 20, 2, pp. 367-387.
- APPLE, M.W. (1978 b): The New Sociology of Education: Analysing Cultural and Economic Reproduction, *Harvard Educational Review*, 48, 4, pp. 495-503.
- APPLE, M.W. (1982): Reproduction and Contradiction in Education: An Introduction, in: APPLE, M.W. (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 1-31.
- APPLE, M.W. e WEXLER, P. (1978): Cultural Capital and Educational Transmissions: An Essay on Basil Bernstein, Class, Codes and Control, vol. III — Towards a Theory of Educational Transmissions, *Educational Theory*, 28, 1, pp. 34-43.
- ARENDT, H. (1972): *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, texto em inglês: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, Cleveland, World Publishing Co., 1961.
- ARNOLD, M. (1969): *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*, Londres, Elder and Co. (reed. Londres, J. Murray, 1923).

ARNOT, M. e WHITTY, G. (1982): From Reproduction to Transformation: Recent Radical Perspectives on the Curriculum from the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 3, 1, pp. 93-103.

ATKINSON, P. (1981): Bernstein's Structuralism, *Educational Analysis*, 3, 1, pp. 85-95.

ATKINSON, P. (1985): *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*, Londres, Methuen.

AUSTIN, J.L. (1962): *How to Do Things with Words*, Londres, Oxford University Press; trad. franc.: *Quand dire, c'est faire*, Paris, Editions du Seuil, 1970.

BACHELARD, G. (1949): *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses Universitaires de France.

BALL, S.J. (1981): *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.

BALDYOPADHYAY, P. (1971): One Sociology or Many? Some Issues in Radical Sociology, *Sociological Review*, 19, 1, pp. 5-29.

BANKS, O. (1955): *Parity and Prestige in English Secondary Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BANKS, O. (1968): *The Sociology of Education*, Londres, Batsford (novas ed. modif.: 1971, 1976).

BANKS, O. (1972): Sociology of Education in the United Kingdom, *International Review of Education (Revue Internationale de Pédagogie)*, 18, 1, pp. 95-99.

BANKS, O. (1974): The "New" Sociology of Education, *Forum for the Discussion of New Trends in Education*, 17, 1, pp. 4-7.

BANKS, O. (1978): School and Society, in: BARTON, L. e MEIGHAN R. (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms — A Reappraisal*, Driffield, Nafferton Books, pp. 37-46.

BANKS, O. (1982): The Sociology of Education, 1951-1982, *British Journal of Educational Studies*, 30, 1, pp. 18-31.

BANTOCK, G.H. (1952): *Freedom and Authority in Education: A Criticism of Modern Cultural and Educational Assumptions*, Londres, Faber and Faber.

BANTOCK, G.H. (1963): *Education in an Industrial Society*, Londres, Faber and Faber.

BANTOCK, G.H. (1967): *Education, Culture and the Emotions*, Londres, Faber and Faber.

BANTOCK, G.H. (1968): *Culture, Industrialisation and Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BANTOCK, G.H. (1970): *T.S. Eliot and Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BANTOCK, G.H. (1971): Towards a Theory of Popular Education, *The Times Educational Supplement*, 12 e 19 março; reprod. in: HOOPER, R. (ed.) (1971), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburg, Oliver and Boyd e The Open University Press, pp. 251-264.

BANTOCK, G.H. (1975): Equality of Education, in: WILSON, B.R. (ed.), *Education, Equality and Society*, Londres, Allen and Unwin, pp. 110-154.

BANTOCK, G.H. (1976 a): Quality and Equality in Curricular Provision, in: SKILBECK, M. e HARRIS, A., *Culture, Ideology and Knowledge*, Open University Course E 203 (Curriculum Design and Development), units 3 e 4, pp. 88-98.

BANTOCK, G.H. (1976 b): A Question of Quality, in: MACBEATH, J.E.C. (ed.) *A Question of Schooling*, Londres, Hodder and Stoughton, pp. 23-33.

BANTOCK, G.H. (1980 a): *Dilemmas of the Curriculum*, Oxford, Martin Robertson.

BANTOCK, G.H. (1980 b): *Studies in the History of Educational Theory, vol. I: Artifice and Nature, 1350-1765*, Londres, Allen and Unwin.

BANTOCK, G.H. (1981): *The Parochialism of the Present: Contemporary Issues in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BANTOCK, G.H. (1984): *Studies in the History of Educational Theory, vol. 2: The Minds and the Masses, 1760-1980*, Londres, Allen and Unwin.

BARKER, R. (1971): *Education and Politics, 1900-1951: A Study of the Labour Party*, Londres, Oxford University Press.

BARNES, B. e BLOOR, D. (1982): Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge, in: HOLLIS, M. e LUKES S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 21-47.

BARNETT, A. (1976): Raymond Williams and Marxism: A Rejoinder to Terry Eagleton, *New Left Review*, 99, setenbro-outubro, pp. 47-64.

BARRINGTON, J.M. (1976): Cultural Adaptation and Maori Educational Policy: The African Connection, *Comparative Education Review*, 20, 1, pp. 1-10.

BARRINGTON, J.M. (1981): From Assimilation to Cultural Pluralism: A Comparative Analysis, *Comparative Education*, 17, 1, pp. 59-70.

BARROW, R. (1976): *Common Sense and the Curriculum*, Londres, Allen and Unwin.

BARROW, R. (1978): *Radical Education: A Critique of Freeschooling and Deschooling*, Oxford, Martin Robertson.

BARROW, R. (1984): *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*, Brighton, Wheatsheaf Books.

BARTON, L. e WALKER, S. (1978): Sociology of Education at the Crossroads, *Educational Review*, 30, 3, pp. 269-283.

BATES, R.J. (1978 a): The New Sociology of Education: Directions for Theory and Research, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 13, 1, pp. 3-21.

BATES, R.J. (1978 b): Politics, Ideology and Education: The Possibilities of the New Sociology of Education, *International Journal of Political Education*, 1, 4, pp. 315-324.

BATES, R.J. (1980): New Developments in the New Sociology of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 1, 1, pp. 67-79.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. (1971): *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

BECKER, H.S. (1952 a): Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationships, *Journal of Educational Sociology*, 25, 4, pp. 451-465; reprod. in: COSIN, B.R. et al. (eds.) (1977), *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, 2ª ed., pp. 107-113.

BECKER, H.S. (1952 b): The Career of the Chicago Public School Teacher, *American Journal of Sociology*, 57, 5, pp. 470-477; reprod. in: L. HAMMERSLBY, M. e WOODS, P. (eds.) (1976), *The Process of Schooling: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, pp. 75-80.

BECKER, H.S. (1953): The Teacher in the Authority System of the Public School, *Journal of Educational Sociology*, 27, 3, pp. 128-141; reprod. in: HAMMERSLY, M. e WOODS, P. (eds.) (1976), *The Process of Schooling: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, pp. 68-74.

BECKER, H.S. (1963): *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Nova York, The Free Press.

BECKER, H.S. (ed.) (1964): *The Other Side: Perspectives in Deviance*, Nova York, The Free Press.

BECKER, H.S. e GEER, B. (1960): Latent Culture: A Note on the Theory of Latent Social Roles, *Administrative Science Quarterly*, 5, 2, pp. 304-313; reprod. in: COSIN, B.R. et al.

(eds.) (1977), *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, 2^a ed., pp. 52-56.

BECKER, H.S., GEER, B., HUGHES, E.C. e STRAUSS, A.L. (1961): *Boys in White: Student Culture in a Medical School*, Chicago, The University of Chicago Press.

BECKER, H.S., GEER, B. e HUGHES, S.C. (1968): *Making the Grade: The Academic Side of College Life*, Nova York, John Wiley.

BELL, D. (1973): *The Coming of the Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Nova York, Basic Books; trad. franc.: *Vers la société post-industrielle*, Paris, Robert Laffont, 1976.

BELL, D. (1976): *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Nova York, Basic Books; trad. franc.: *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

BELL, D.R. (1967): The Idea of a Social Science, *The Aristotelian Society Supplements*, 41, pp. 115-132.

BELLABY, P. (1977): *The Sociology of Comprehensive Schooling*, Londres, Methuen.

BENETON, P. (1975): *Histoire de mots: culture et civilisation*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

BENN, C. e SIMON, B. (1970): *Half Way There, Report on the British Comprehensive School Reform*, Londres, McGraw Hill (reed. Harmondsworth, Penguin Books, 1970).

BENOIST (DE), A. (1986): *Europe, Tiers-Monde, même combat*, Paris, Robert Laffont.

BERGER, P.L. e LUCKMANN, T. (1967): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth, Penguin Books (1^a ed.: Garden-City, USA, Doubleday and Co., 1966); trad. franc.: *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.

BERNBAUM, G. (1977): *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, Londres, Macmillan.

BERNSTEIN, B. (1961): Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning, in: HALSEY, A.H., FLOUD, J. e ANDERSON, C.A. (eds.), *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan e Nova York, The Free Press, pp. 288-314.

BERNSTEIN, B. (1967): Open Schools — Open Society?, *New Society*, 14 de setembro (351-353); reprod. in: BERNSTEIN, B. (1975), *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 67-75.

BERNSTEIN, B. (1970): A Critique of the Concept of Compensatory Education, in: RUBINSTEIN, D. e STONEMAN, C. (eds.), *Education for Democracy*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 110-121; reprod. in: BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*, vol. 1, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 190-201; trad. francesa in: BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, pp. 249-262.

BERNSTEIN, B. (1971): On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in: YOUNG M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 47-69; reprod. in: BERNSTEIN, B. (1971), *Class, Codes and Control*, vol. 1, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 202-230; trad. franc. in: BERNSTEIN, B. (1975 b), *Langage et classes sociales*, Paris Editions de Minuit, pp. 263-300.

BERNSTEIN, B. (1972): The Sociology of Education: A Brief Account, in: McPHERSON, A., SWIFT, F. e BERNSTEIN, B., *Eighteen-Plus: The Final Selection*, Open University Course E 282 (School and Society), units 15-17, Bletchley, The Open University Press, pp. 99-109;

reprod. in: BERNSTEIN, B. (1975), *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 146-162.

BERNSTEIN, B. (1985 a): *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, Paris, OECD; reprod. in: BERNSTEIN, B. (1975), *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 116-145, e in: KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (eds.) (1977): *Power and Ideology in Education*, Nova York, Oxford University Press (511-534); trad. franc.: *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975.

BERNSTEIN, B. (1975 b): *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, trad. franc., Paris, Editions de Minuit.

BERNSTEIN, B. (1976): *The Restructuring of Social and Political Theory*, Oxford, Basil Blackwell.

BERTHOUD, G. (1986): La relativité pervertie, *Bulletin du MAUSS*, 20, dezembro, pp. 55-70.

BERTHOUD, G. (1987): La raison de l'autre ou l'autre de la raison?, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 25, 74 (Raison et relativité des valeurs), pp. 135-160.

BEST, R. (1976): New Direction or Blind Alley, *Radical Education*, 5, pp. 16-18.

BLACKLEDGE, D. e HUNT, B. (1985): *Sociological Interpretations of Education*, Londres, Croom Helm.

BLOOM, B.S. et al. (1969-70): *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, trad. franc., Montréal, Education Nouvelle.

BLOOR, D. (1976): *Knowledge and Social Imagery*, Londres, Routledge and Kegan Paul; trad. franc.: *Sociologie de la logique, les limites de l'épistémologie*, Paris, Pandora, 1982.

BLUM, A. (1970): The Corpus of Knowledge as Normative Order, in: McKINNEY, J.C. e TYRIKIAN, E.A. (eds.), *Theoretical Sociology*, Nova York, Appleton-Century-Crofts, pp. 235-269; reprod. in: YOUNG, M.F.D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 117-132.

BLUMER, H. (1966): Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead, *American Journal of Sociology*, 71, 5, pp. 535-544; reprod. in: COSIN, B.R. et al. (eds.) (1977): *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, 2^a ed., pp. 11-17.

BLUMER, H. (1969): The Methodological Position of Symbolic Interactionism, in: *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood-Cliffs (N.J.), Prentice Hall, pp. 21-60; reprod. parcialmente in: HAMMERSLEY, N. e WOODS, P. (eds.) (1976), *The Process of Schooling: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, pp. 12-18.

BOORSTIN, B. (1963): *The Image, or What Happened to the American Dream*, Harmondsworth, Penguin Books; trad. francesa: *L'image, ou ce qu'il advint du rêve américain*, Paris, Julliard, 1963.

BOURDIEU, P. (1966): Champ intellectuel et projet créateur, *Les Temps Modernes*, 246, novembro, pp. 865-906; tradução em inglês: Intellectual Field and Creative Project, in: YOUNG, M.F.D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 161-168.

BOURDIEU, P. (1967): Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 19, 3, 367-409; trad. em inglês: Systems of Education and Systems of Thought, in: YOUNG, M.F.D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 189-207.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit; trad. en anglais: *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres, Sage, 1977.

BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BRAKE, M. (1979): *The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BRENT, A. (1975): The Sociology of Knowledge and Epistemology, *British Journal of Educational Studies*, 23, 2, pp. 209-214.

BRENT, A. (1978): *Philosophical Foundations for the Curriculum*, Londres, Allen and Unwin.

BRENT, A. (1982 a): Multicultural Education and Relativism: A Reply to Phillips-Bell, *Journal of Philosophy of Education*, 16, 1, pp. 125-130.

BRENT, A. (1982 b): Transcendental Arguments for the Forms of Knowledge, *Journal of Philosophy of Education*, 16, 2, pp. 265-274.

BRIDGES, D. (1975): Understanding Others' Societies, in: ELIOTT, J. e PRING, R. (eds.): *Social Education and Social Understanding*, Londres, University of London Press, pp. 64-71.

BROWN, R.K. (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, Londres, Tavistock.

BRUMFIT, C.J. (1976): The Multicultural Society, *Multiracial School*, 5, 1, pp. 1-12.

BUCHER, R. e STRAUSS, A.L. (1961): Professions in Process, *American Journal of Sociology*, 66, 4, pp. 325-334; reprod. in: HAMMERSLEY, M. e WOODS, P. (eds.) (1976), *The Process of Schooling: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, pp. 19-26.

BUDE, U. (1983): The Adaptation Concept in British Colonial Education, *Comparative Education*, 19, 3, pp. 341-355.

BULLIVANT, B.M. (1981): *The Pluralist Dilemma in Education*, Sydney, Allen and Unwin.

BURTONWOOD, N. (1981): Durkheim, Sir Fred Clarke and English Education, *Westminster Studies in Education*, 4, pp. 105-113.

BURTONWOOD, N. (1984 a): Cultural Relativism and Social Justice: Some Tensions in World Studies, *World Studies Journal*, 4, 2, pp. 4-8.

BURTONWOOD, N. (1984 b): Multicultural Education: Education for a Multicultural Society, or Multicultural Individuals?, *New Community*, 11, 3, pp. 278-279.

BURTONWOOD, N. (1985): Kuhn and Popper as Contrasting Models for the Education of Ethnic Minority Pupils, *Educational Review*, 37, 2, pp. 119-130.

BURTONWOOD, N. (1986): *The Culture Conception in Educational Studies*, Windsor, NFER-Windsor.

CAMILLERI, C. (1985): *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, UNESCO e Lausanne, Delachaux-Niestlé.

CAROTHERS, J.C. (1959): Culture, Psychiatry and the Written Word, *Psychiatry*, novembro, pp. 307-320.

CARTER, M.P. (1968): Report on a Survey of Sociological Research in Britain, *The Sociological Review*, 16, 1, pp. 5-40.

CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) (1981): *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England Since 1944*, Londres, Hutchinson.

CDC (Curriculum Development Centre) (1980): *A Core Curriculum for Australian Schools: What It Is and Why We Need One*, Canberra, CDC.

CHATEAU, J. (1950): *L'enfant et le jeu*, Paris, Editions du Seuil.

CHATEAU, J. (1957): *Ecole et éducation*, Paris, Vrin.

CHERKAOU, M. (1977): Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems, *Harvard Educational Review*, 47, 4, pp. 556-564.

CHERVEL, A. (1977): *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français: Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CICOUREL, A.V. (1968): *The Social Organization of Juvenile Justice*, Nova York, John Wiley.

CICOUREL, A.V. e KITSUSE, J.I. (1963): *The Educational Decision Makers*, Nova York, The Bobbs-Merrill Company.

CICOUREL, A.V. e KITSUSE, J.I. (1968): The Social Organization of the High Schools and Deviant Adolescent Careers, in: RUBINGTON, E. e WEINBERG, M. (eds.), *Deviance: The Interactionist Perspective*, Nova York, Macmillan, pp. 124-135.

CLAIR, J. (1983): *Considérations sur l'état des beaux-arts*, Paris, Gallimard.

CLARK, C. (1981): The Sociology of Knowledge: What It Is and What It Is Not, *Oxford Review of Education*, 7, 2, pp. 145-155.

CLARK, D. (1984): The Concept of Community Education, *The Journal of Community Education*, 2, 3, pp. 34-41 e 2, 4, pp. 31-36; reprod. in: ALLEN, G., BASTIANI, J., MARTIN, I. e RICHARDS, K. (eds.) (1987): *Community Education: An Agenda for Educational Reform*, Milton Keynes, The Open University Press, pp. 33-49.

CLARK, J. e FREEMAN, H. (1979 a): Michael Young's Sociology of Knowledge: Epistemological Sense, or Non-Sense?, *Journal of Further and Higher Education*, 3, 1, pp. 3-17.

CLARK, J. e FREEMAN, H. (1979 b): Michael Young's Sociology of Knowledge: Criticism of Philosophers of Education Reconsidered, *Journal of Further and Higher Education*, 3, 2, pp. 11-23.

CLARKE, F. (1923): *Essays in the Politics of Education*, Londres, Oxford University Press.

CLARKE, F. (1936): The Conflict of Philosophies, *The Yearbook of Education 1936*, Londres, Evans, pp. 249-269.

CLARKE, F. (1948): *Freedom in the Educative Society*, Londres, University of London Press.

CLARKE, J., CRITCHER, C. e JOHNSON, R. (eds.) (1979): *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, Londres, Hutchinson.

COHEN, A.K. (1955): *Delinquent boys: The Culture of the Gang*, Chicago, The Free Press.

COHEN, P. (1972): Subcultural Conflict and Working Class Community, *Working Papers in Cultural Studies*, 2, pp. 9-27.

COLERIDGE, S.T. (1830): *On the Constitution of Church and State*, Londres, Hurst, Chance.

COLQUHOUN, R. (1976): Values, Socialisation and Achievement: Aspects of Positivism in the Sociology of Education, in: BECK, J. et al. (eds.): *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 105-119.

CONNELL, W.F. (1950): *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

COOPER, D.E. (1980): *The Illusions of Equality*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

COSIN, B.R., DALE, I.R., ESLAND, G.M. e SWIFT, D.F. (eds.) (1971): *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press (2ª ed. modificada: 1977).

COX, C.B. e DYSON, A.E. (eds.) (1969 a): *The Fight for Education: A Black Paper*, Londres, Critical Quarterly.

COX, C.B. e DYSON, A.E. (eds.) (1969 b): *Black Paper Two: The Crisis in Education*, Londres, Critical Quarterly.

COX, C.B. e DYSON, A.E. (eds.) (1970): *Black Paper Three: Good Bye, Mr Short*, Londres, Critical Quarterly.

COX, C.B. e BOYSON, R. (eds.) (1975): *Black Paper 1975: The Fight for Education*, Londres, Dent.

COX, C.B. e BOYSON, R. (eds.) (1977): *Black Paper 1977*, Londres, Temple Smith.

CRIFT, M. (1984): Education for Diversity, in: CRAFT, M. (ed.), *Education and Cultural Pluralism*, Lewes, The Falmer Press, pp. 5-25.

CRITTENDEN, B. (1980): Justifying a Common Curriculum: The Issue of Pluralism, in: ZAZDA, J. (ed.), *Education and Society in the 1980s: A Comparative Analysis*, Melbourne, James and Nicholas Publishers, pp. 253-259.

DALE, R. (1972): *The Culture of the School*, Open University Course E 282 (School and Society), units 3-4, Milton Keynes, The Open University Press.

DALE, R. (1973): Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School, *Educational Review*, 25, 3, pp. 175-189; reprod. in: FLUDE, M. e AHIER, J. (eds.) (1974), *Educability, Schools and Ideology*, Londres, Croom Helm, pp. 53-69.

DALE, R. (1977): Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching, in: GLEESON, D. (ed.), *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*, Driffield, Nafferton Books, pp. 44-54.

DALE, R. (1981): *The State and Education: Some Theoretical Approaches*, Open University Course E 353 (Society, Education and the State), unit 3, Milton Keynes, The Open University Press.

DALE, R. (1982): Education and the Capitalist State: Contribution and Contradictions, in: APPLE, M. (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 127-161.

DALE, R., ESLAND, G. e MACDONALD, M. (eds.) (1976): *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press.

DAVIE, G.E. (1961): *The Democratic Intellect: Scotland and Her Universities in the Nineteenth Century*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

DAVIES, D. (1981): *Popular Culture, Class and Schooling*, Open University Course E 353 (Society, Education and the State), block 3, unit 9, Milton Keynes, The Open University Press, pp. 53-107.

DAVIES, I. (1970): The Management of Knowledge: A Critique of the Use of Typologies in the Sociology of Education, *Sociology*, 4, 1, pp. 2-22; reprod. in: YOUNG, M.F.D. (ed.) (1971): *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 267-288.

DAWE, A. (1970): The Two Sociologies, *British Journal of Sociology*, 21, 2, pp. 207-218.

DAWSON, G. (1977): Keeping Knowledge Under Control: Philosophy and the Sociology of Educational Knowledge, *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3, pp. 88-93.

DAWSON, G. (1979): Reply to John Clark and Helen Freeman, *Journal of Further and Higher Education*, 3, 3, pp. 69-74.

DAWSON, G. (1981): Objectivism and the Social Construction of Knowledge, *Philosophy*, 56, 3, pp. 414-423.

DAWSON, G. (1984): Unfitting Teachers to Teach: Sociology in the Training of Teachers, in: FLEW, A. (ed.), *The Pied Pipers of Education*, Londres, The Social Affairs Unit, pp. 43-60 e 81-83.

DEARDEN, R.F. (1968): *The Philosophy of Primary Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

DEARDEN, R.F., HIRST, P. e PETERS, R.S. (eds.) (1972): *Education and the Development of Reason*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

DEMAINE, J. (1977): On the New Sociology of Education: A Critique of M.F.D. Young and the Radical Attack on the Politics of Educational Knowledge, *Economy and Society*, 6, 2, pp. 111-144.

DEMAINE, J. (1980): Sociology of Education, Politics and the Left in Britain, *British Journal of Sociology of Education*, 1, 1, pp. 25-47.

DEMAINE, J. (1981): *Contemporary Theories in the Sociology of Education*, Londres, Macmillan.

DES (Department of Education and Science) (1972): *Educational Priority: EPA Problems and Politics* ("Halsey Report"), Londres, HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1985): *Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* ("Swann Report"), Londres, HMSO.

DIXON, K. (1977): Is Cultural Relativism Self-Refuting?, *British Journal of Sociology*, 28, 1, pp. 75-88.

DOUGLAS, J.D. (ed.) (1971): *Understanding Everyday Life: Towards the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

DOUGLAS, J.W.B. (1964): *The Home and the School: A Study of Ability and Attainment in the Primary School*, Londres, McGibbon and Kee.

DOUGLAS, M. (1966) *Purity and Danger*, Londres, Routledge and Kegan Paul; trad. franc.: *De la souillure: essai sur les notions de pollution et de tabou*, Paris, Maspéro, 1971.

DUMAZEDIER, J. (1972): L'éducation permanente et le système de l'éducation en France, in: UNESCO, *L'école et l'éducation permanente: quatre études*, Paris, UNESCO, pp. 13-101.

DUMONT, R.V. e WAX, M.L. (1969): Cherokee School Society and the Intercultural Classroom, *Human Organization*, 28, 3, pp. 217-226; reprod. in: COSIN, B.R. et al. (eds.) (1977), *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 2^a ed., pp. 70-81.

DURKHEIM, E. (1922): *Education et sociologie*, Paris, Alcan (reed. Paris, Presses Universitaires de France, 1968).

DURKHEIM, E. (1938): *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France (2^a ed., ibid., 1969); trad. en anglais: *The Evolution of the Educational Thought*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

EAGLETON, T. (1979): Criticism and Politics: The Work of Raymond Williams, *New Left Review*, 95, janeiro-fevereiro, pp. 3-23.

EASTHOPE, G., BELL, A. e WILKES, J. (1975): Bernstein's Sociology of the School, *Research Intelligence*, 1, 1, pp. 37-48.

EGGLESTON, J. (1970-71): Editorial Introduction: The Process of Curriculum Changes, *Paedagogica Europaea*, 6, pp. 11-18.

EGGLESTON, J. (1973 a): Decision-Making on the School Curriculum: A Conflict Model, *Sociology*, 7, 3, pp. 377-394.

EGGLESTON, J. (1973 b): Knowledge and the School Curriculum, *Education for Teaching*, 91, pp. 12-18.

EGGLESTON, J. (1977): *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

EGGLESTON, J. e GLEESON, D. (1977): Curriculum Innovation and the Context of the School, in: GLEESON, D. (ed.), *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*, Nafferton Books, pp. 15-27.

ELIOT, T.S. (1947): *Notes towards the Definition of Culture*, Londres, Faber and Faber.

ELLIOTT, R.K. (1975): Education and Human Being I, in: BROWN, R.C. (ed.) *Philosophers Discuss Education*, Londres, Macmillan, pp. 45-72.

ELLIOTT, R.K. (1982): Objectivity and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 16, 1, pp. 49-62.

ELLUL, J. (1980): *L'empire du non-sens: l'art et la société technicienne*, Paris, Presses Universitaires de France.

ELVIN, L. (1977): *The Place of Commonsense in Educational Thought*, Londres, Allen and Unwin.

ENTWISTLE, H. (1976): Working Class Education and the Notion of Cultural Adequacy, *Cambridge Journal of Education*, 6, 3, pp. 98-106.

ENTWISTLE, H. (1978): *Class, Culture and Education*, Londres, Methuen.

ENTWISTLE, H. (1979): *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

ESLAND, G. (1970): *Subject and Pedagogical Perspectives in Teaching*, M.A. Thesis, Londres, University of London Institute of Education.

ESLAND, G. (1971 a): Teaching and Learning as the Organization of Knowledge, in: YOUNG, M.F.D. (ed.): *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 70-115.

ESLAND, G. (1971 b): *The Construction of Reality*, Open University Course E 282 (School and Society), units 1-2, Milton Keynes, The Open University Press.

ESLAND, G., DALE, R. e SADLER, J. (1972): *The Social Organization of Teaching and Learning*, Open University Course E 282 (School and Society), units 5-8, Milton Keynes, The Open University Press.

EVERS, C.W. e WALKER, J.C. (1983): Knowledge, Partitioned Sets and Extensionality: A Refutation of the Forms of Knowledge Thesis, *Journal of Philosophy of Education*, 17, 2, pp. 155-170.

FENWICK, I.G.K. (1976): *The Comprehensive School, 1944-1970: The Politics of Secondary Schools Reorganization*, Londres, Methuen.

FERNANDES, J.V. (1988): From the Theory of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance, *British Journal of Sociology of Education*, 9, 2, pp. 169-180.

FINKIELKRAUT, A. (1985 a): La défaite de Goethe, *Le Temps de la Réflexion*, 6, pp. 17-29.

FINKIELKRAUT, A. (1985 b): La dissolution de la culture, *Le Débat*, 37, novembro, pp. 13-23.

FINKIELKRAUT, A. (1987): *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.

FINN, D. GRANT, N. e JOHNSON, N. (1977): Social Democracy, Education and the Crisis, *Working Papers in Cultural Studies*, 10 (On Ideology), pp. 147-198.

FLEW, A. (1976): *Sociology, Equality and Education: Philosophical Essays in Defence of a Variety of Differences*, Londres, Macmillan.

FLOUD, J. (1950): Educational Opportunity and Social Mobility, *The Year Book of Education*, 1950, Londres, Evans, pp. 117-135.

FLOUD, J. (1961): Social Class Factors in Educational Achievement, in: HALSEY, A.H. (ed.), *Ability and Educational Opportunity*, Paris, OECD, pp. 91-109; trad. franc.: Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études, in: HALSEY, A.H. (ed.) (1962), *Capacité intellectuelle et éducation*, Paris, OCDE, pp. 93-114.

FLOUD, J. e HALSEY, A.H. (1956): English Secondary School and the Supply of Labour, *The Year Book of Education*, 1956, Londres, Evans, pp. 517-532; reprod. in HALSEY, A.H., FLOUD, J. e ANDERSON, C.A. (eds.) (1961), *Education, Economy and Society*, Londres, Collier-Macmillan e Nova York, The Free Press, pp. 434-455.

FLOUD, J. e HALSEY, A.H. (1958): The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliography, *Current Sociology*, 7, 3, pp. 165-235.

FLOUD, J., HALSEY, A.H. e MARTIN, F.M. (1957): *Social Class and Educational Opportunity*, Londres, Heinemann.

FLUDE, M. (1974): Sociological Accounts of Differential Educational Attainments, in: FLUDE, M. e AHIER, J. (eds.), *Educability, Schools and Ideology*, Londres, Croom Helm, pp. 15-52.

FOPP, R. (1984): Cultural Relativism Reconsidered: A Response to F.C. White, *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, pp. 37-42.

FORD, J. (1969): *Social Class and the Comprehensive School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

FORQUIN, J.C. (1974): *Sur l'opposition du concret et de l'abstrait en pédagogie*, Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, Centre de Recherche et de Formation en Education (CREFED), mimeo.

FORQUIN, J.C. (1978): *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente: analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, tese de doutorado de 3º ciclo (orient. Louis Porcher), Paris, Université René-Descartes Paris V.

FORQUIN, J.C. (1979, 1980): La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue Française de Pédagogie*, 48, julho-setembro 1979, pp. 90-100, 49, outubro-dezembro 1979, pp. 87-99, 51, abril-junho 1980, pp. 77-92.

FORQUIN, J.C. (1982): L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie*, 59, abril-junho, pp. 52-75 e 60, julho-setembro, pp. 51-70.

FORQUIN, J.C. (1983): La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne: orientations apports théoriques, évolution, *Revue Française de pédagogie*, 63, abril-junho, pp. 61-79.

FORQUIN, J.C. (1984 a): La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue Française de Sociologie*, 25, 2, abril-junho, pp. 211-232; 1ª versão in *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques* (Université de Toulouse-le-Mirail), 2, maio, 1984, pp. 25-56.

FORQUIN, J.C. (1984 b): Les inégalités scolaires et les apports de la pensée sociologique: éléments pour une réflexion critique, *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques* (Université de Toulouse-le-Mirail), 2, maio 1984, pp. 67-85.

FORQUIN, J.C. (1985): L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, 5, pp. 31-70.

FORQUIN, J.C. (1987): *Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985)*, tese de doutorado de estado em Letras e Ciências Humanas (orient. Olivier Reboul e Louis Legrand), 2 vol., Estraburgo, Université des Sciences Humaines de Strasbourg (USHS).

FORQUIN, J.C. (1988): Perspectives sociologiques sur les "comprehensive school" britanniques et leur évolution récente, comunicação apresentada no colóquio *Les collèges en changement depuis dix ans: analyses sociologiques* (Paris, INRP, março 1988), mimeo.

FORQUIN, J.C. (1989): La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960, *Revue Française de Pédagogie*, 89, outubro-dezembro.

FOSTER, L. (1976): Phenomenology in the "New" Sociology of Education, *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 12, 1, pp. 2-8.

FRAKE, C.O. (1961): The Diagnosis of Disease Among the Subanon of Mindanao, *American Anthropologist*, 63, 1, pp. 113-132; reprod. in KEDDIE, N. (ed.) (1973), *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 121-147.

FRAKE, C.O. (1964): How to Ask For a Drink in Subanon, *American Anthropologist*, 66, 6, parte 2 (nº especial), pp. 127-133; reprod. in: BECK, J. et al. (eds.) (1976), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 453-459.

FRAZER, E. (1959): *Home Environment and the School*, Londres, University of London Press.

FREEMAN, H. e JONES, A. (1980): Educational Research and Two Traditions of Epistemology, *Educational Philosophy and Theory*, 12, 2, pp. 1-20.

FREIRE, P. (1972): *Pedagogy of the Oppressed* (versão em inglês), Harmondsworth, Penguin Books; versão francesa: *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1971.

FRIEDMAN, N.L. (1967): Cultural Deprivation: A Commentary in the Sociology of Knowledge, *Journal of Educational Thought*, 1, 2, pp. 88-99; reprod. in: BECK, J. et al. (eds.) (1976), *Worlds Apart: Reading for a Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 120-133.

FROMENT-MEURICE, M. (1985): Moderne, Absolutement, *Le Temps de la Réflexion*, 6, pp. 139-161.

GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.

GEER, B. (1968): Teaching, in: SILLS, E. (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Nova York, The Free Press, pp. 560-565; reprod. in: COSIN, B.R. et al. (eds.) (1977): *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, 2ª ed., pp. 6-10.

GELLNER, E. (1968): The New Idealism — Cause and Meaning in the Social Sciences, in: LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (eds.), *Problems in the Philosophy of Science*, Amsterdam, North Holland Publishing Co., pp. 337-406; reprod. in: GELLNER, E. (1973), *Cause and Meaning in the Social Sciences*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 50-77.

GELLNER, E. (1982): Relativism and Universals, in: HOLLINS, M. e LUKES, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 181-200.

GIBSON, R. (1977): Bernstein's Classification and Framing: A Critique, *Higher Education Review*, 9, 2, pp. 23-45.

GIBSON, R. (1984): *Structuralism and Education*, Londres, Hodder and Stoughton.

GILES, K. e WOOLFE, R. (1977): *Deprivation, Disadvantage and Compensation*, Open University Course E 202 (Schooling and Society), units 25-26, Milton Keynes, The Open University Press.

GIRARD, R. (1961): *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris, Grasset.

GIROUX, H.A. (1982): Power and Resistance in the New Sociology of Education: Beyond Theories of Social and Cultural Reproduction, *Curriculum Perspectives*, 2, 3, pp. 1-14.

GIROUX, H.A. (1983 a): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Londres, Heinemann.

GIROUX, H.A. (1983 b): Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, 53, 3, pp. 257-293.

GLADWIN, T. (1964): Culture and Logical Process, in: GOODENOUGH, W.H. (ed.), *Explorations in Cultural Anthropology*, Nova York, McGraw Hill, pp. 167-177; reprod. in:

KEDDIE, N. (ed.) (1973), *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 108-120.

GLADWIN, T. (1970): *East is a Big Bird: Navigation and Logic on a Puluwat Atoll*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

GLASS, D.V. (ed.) (1954): *Social Mobility in Britain*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

GOFFMAN, E. (1959): *Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, Doubleday and Co.; trad. franc.: *La mise en scène de la vie quotidienne, 1: La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, E. (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients*, Garden City, Doubleday and Co.; trad. franc.: *Asiles: étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit, 1968.

GOLDTHORPE, J. (1973): A Revolution in Sociology? *Sociology*, 7, 3, pp. 449-462.

GOODSON, I.F. (1981): Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution, *British Journal of Sociology of Education*, 2, 2, pp. 163-180.

GOODSON, I.F. (1983 a): *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*, Londres, Croom Helm.

GOODSON, I.F. (1983 b): Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 15, 4, pp. 391-408; reprod. com modif. in: GOODSON, I.F. e BALL, S.J. (eds.) (1984), *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*, Lewes, The Falmer Press, pp. 25-44.

GOODSON, I.F. (1983 c): Defining and Defending the Subject: Geography versus Environmental Studies, in: HAMMERSLEY, M. e HARGREAVES, A. (eds.), *Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies*, Lewes, The Falmer Press, pp. 89-106.

GOODSON, I.F. (1984): Defining a Subject for the Comprehensive School, in: BALL, S.J. (ed.), *Comprehensive Schooling: A Reader*, Lewes, The Falmer Press, pp. 89-106.

GOODY, J. e WATT, I. (1963): The Consequences of Literacy, *Comparative Studies in Society and History*, 5, 3, pp. 304-345; reprod. in: GOODY, J. (ed.) (1968): *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 27-68.

GORBUTT, D. (1972): The New Sociology of Education, *Education for Teaching*, 83, pp. 3-11.

GORDER, K.L. (1980): Understanding School Knowledge: A Critical Appraisal of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu, *Educational Theory*, 30, 4, pp. 335-346.

GRAY, J. (1987): Has Comprehensive Schooling Succeeded? Change Within Schools and their Effects in Great Britain, trabalho apresentado na Conferência "Development of Comprehensive Schools in France, Great Britain and Sweden", Ber: in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, mimeo.

GREEN, M. (1974): Raymond Williams and Cultural Studies, *Working Papers in Cultural Studies*, 6, outono, pp. 31-48.

GRIBBLE, J.H. (1970): Forms of Knowledge, *Educational Philosophy and Theory*, 2, 1, pp. 3-14.

GRIERSON, P.C. (1978): An Extended Review, *Educational Studies*, 4, 1, pp. 67-84.

GRIFFITHS, M. (1986): Hirst's Forms of Knowledge and Köhler's Categorical Frameworks, *Oxford Review of Education*, 12, 1, pp. 17-30.

GURVITCH, G. (1960): Problèmes de la sociologie et la connaissance, in: GURVITCH, G. (org.), *Traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, tome 2, pp. 103-136.

GURVITCH, G. (1966): *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France; trad. en angl.: *The Social Frameworks of Knowledge*, Oxford, Basil Blackwell, 1971.

GUSFIELD, J.R. (1975): *Community: A Critical Response*, Oxford, Basil Blackwell.

HABERMAS, J. (1972): *Knowledge and Human Interests*, Londres, Heinemann; trad. de: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1968; trad. franc.: *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, 1976.

HALL, S. (1980 a): Cultural Studies and the Centre: Some Problematics and Some Problems, in: HALL, S. et al. (eds.), *Culture, media, Language*, Londres, Hutchinson e CCCS, pp. 15-47 e 278-288.

HALL, S. (1980 b): Cultural Studies: Two Paradigms, *Media, Culture and Society*, 2, 1, pp. 57-72.

HALL, S. (1980 c): The Williams Interviews, *Screen Education*, 34, primavera, pp. 94-104.

HALL, S. e JEFFERSON, T. (eds.) (1976): *Resistance Through Rituals*, Londres, Hutchinson.

HALLPIKE, C.R. (1976): Is There a Primitive Mentality?, *Man*, 11, 2, pp. 253-270.

HALLPIKE, C.R. (1979): *The Foundations of Primitive Thought*, Oxford, Clarendon Press.

HALSEY, A.H. (1972): cf. DES (Department of Education and Science) (1972).

HALSEY, A.H. (1972): Provincials and Professionals: The British Post-War Sociologists, *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 23, 1, pp. 150-175.

HALSEY, A.H., FLOUD, J. e ANDERSON, C. (eds.) (1961): *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan e Nova York, The Free Press.

HALSEY, A.H. e GARDNER, L. (1953): Selection for Secondary Education and Achievement in Four Grammar School, *British Journal of Sociology*, 4, 1, pp. 60-75.

HALSEY, A.H., HEATH, A. e RIDGE, J.M. (1980): *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.

HAMILTON, D. (1973): The Integration of Knowledge: Practice and Problems, *Journal of Curriculum Studies*, 5, 2, pp. 146-155.

HAMILTON, D. (1975): Handling Innovation in the Classroom: Two Scottish Examples, in: REID, W.A. e WALKER, D.F. (eds.), *Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 179-207.

HAMILTON, D. (1976): The Advent of Curriculum Integration: Paradigm Lost or Paradigm Regained, in: STUBBS, M. e DELAMONT, S. (eds.), *Explorations in Classroom Observations*, Chichester, Wiley, pp. 195-212.

HAMMERSLEY, M. (1984): The Paradigmatic Mentality: A Diagnosis, in: BARTON, L. e WALKER, S. (eds.), *Social Crisis and Educational Research*, Londres, Croom Helm, pp. 230-254.

HAMMERSLEY, M. e HARGREAVES, A. (1983): Introduction, in: HAMMERSLEY, M. e HARGREAVES, A. (eds.): *Curriculum Practice*, Lewes, The Falmer Press, pp. 1-14.

HAND, N. (1977): The New Sociologist of Education and His Naïveté about Language; or, The Poetry of Sociology?, *Journal of Further and Higher Education*, 1, 2, pp. 23-29.

HARGREAVES, A. (1982): Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 3, 2, pp. 107-126.

HARGREAVES, D.H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES, D.H. (1974): Deschoolers and New Romantics, in: FLUDE, M. e AHIER, J. (eds.): *Educability, Schools and Ideology*, Londres, Croom Helm, pp. 186-210.

HARGREAVES, D.H. (1978): What Ever Happened to Symbolic Interactionism?, in: BARTON, L. e MEIGHAN, R. (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms — A Reappraisal*, Driffield, Nafferton Books, pp. 7-22.

HARGREAVES, D.H. (1980): A Sociological Critique of Individualism in Education, *British Journal of Educational Studies*, 28, 3, pp. 187-198.

HARGREAVES, D.H. (1982): *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum, Community*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HARGREAVES, D.H. e KEDDIE, N. (1972): *Sorting Them Out: Two Essays On Social Differentiation*, Open University Course E 282 (School and Society), units 9-10, Milton Keynes, The Open University Press.

HARRIS, A. (1977): The Impossibility of a Core Curriculum, *Oxford Review of Education*, 3, 2, pp. 171-180.

HARRIS, A. (1982): A Paradox of Multicultural Societies, *Journal of Philosophy of Education*, 16, 2, pp. 223-233.

HARRIS, K. (1979): *Education and Knowledge*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HEATH, A. (ed.) (1984): Comprehensive versus Selective Schooling, *Oxford Review of Education*, 10, 1, (numero especial).

HEYMAN, R.D. (1976): The Sociology of Knowledge/The Sociology of Education, *The Journal of Educational Thought*, 10, 2, pp. 142-154.

HEYMAN, R.D. (1979): Comparative Education from an Ethnomethodological Perspective, *Comparative Education*, 15, 3, pp. 241-249.

HEYMAN, R.D. (1981): Analysing the Curriculum, *International Review of Education (Revue Internationale de Pédagogie)*, 27, 4, pp. 449-470.

HICKOX, M.S.H. (1982): The Marxist Sociology of Education: A Critique, *British Journal of Sociology*, 33, 4, pp. 563-578.

HINDESS, B. (1972): The "Phenomenological" Sociology of Alfred Schultz, *Economy and Society*, 1, 1, pp. 1-27.

HINDESS, E. (1972): Forms of Knowledge, *Proceeding of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 6, 2, pp. 164-175.

HINE, R.J. (1975): Political Bias in School Physics, *Hard Cheese*, 4, 5, pp. 93-96; reprod. in: WHITTY, G. (1977), *Schools Knowledge and Social Control*, Open University Course E 202 (Schooling and Society), units 14-15, Milton Keynes, The Open University Press, pp. 37-40.

HIRST, P. (1965 a): Liberal Education and the Nature of Knowledge, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 113-140; reprod. in: HIRST, P. (1974), *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 30-53.

HIRST, P. (1965 b): Morals, Religion and the Maintained School, *British Journal of Educational Studies*, 14, 1, pp. 5-18; reprod. in: HIRST, P. (1974), *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 173-189.

HIRST, P. (1968): The Contribution of the Philosophy to the Study of the Curriculum, in: KERR, J.F. (ed.), *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, pp. 29-62.

HIRST, P. (1969): The Logic of the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 1, 2, pp. 142-158; reprod. in: HOOPER, R. (ed.) (1971), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Oliver and Boyd e The Open University Press, pp. 232-250.

HIRST, P. (1973): Literature and the Fine Arts as a Unique Form of Knowledge, *Cambridge Journal of Education*, 3, 3, pp. 118-132; reprod. in: HIRST, P. (1974), *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 152-164.

HIRST, P. (1974 a): *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HIRST, P. (1974 b): Philosophy and Curriculum Planning, in: HIRST, P., *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 1-15.

HIRST, P. (1974 c): The Nature and Structure of Curriculum Objectives, in: HIRST, P., *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 16-29.

HIRST, P. (1974 d): The Forms of Knowledge Re-visited, in: HIRST, P., *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 84-100.

HIRST, P. (1974 e): Curriculum Integration, in: HIRST, P., *Knowledge and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 132-151.

HIRST, P. e PETERS, R.S. (1970): *The Logic of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HOARE, Q. (1965): Education: Programmes and Men, *New Left Review*, 32, julho-agosto, pp. 40-52.

HOGGEN, L. (ed.): *Political Arithmetic*, Londres, Allen and Unwin.

HOGGART, R. (1957): *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life with Special References to Publications and Entertainments*, Londres, Chatto and Windus; trad. franc.: *La culture du pauvre: essai sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.

HOLLIS, M. (1967): The Limits of Irrationality, *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, pp. 265-271; reprod. in: WILSON, B.R. (ed.) (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 214-220.

HOLLIS, M. (1972): Witchcraft and Winchcraft, *Philosophy of Social Sciences*, 2, 2, pp. 89-103.

HOLLIS, M. (1982): The Social Destruction of Reality, in: HOLLIS, M. e LUKES, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 67-86.

HOLLIS, M. e LUKES, S. (1982): Introduction, in: HOLLIS, M. e LUKES, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 1-20.

HOLLY, D. (1977): Education and Social Relations of a Capitalist Society, in: YOUNG, M.F.D. e WHITTY, G. (eds.), *Society, State and Schooling*, Lewes, The Falmer Press, pp. 172-191.

HOLT, J. (1964): *How Children Fail*, Harmondsworth, Penguin Books.

HOLT, J. (1978): *The Canon Curriculum: Its Structure and Style in the Comprehensive School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HOPPER, E.J. (1968): A Typology for the Classification of Educational Systems, *Sociology*, 2, 1, pp. 29-46; reprod. in: HOPPER, E.J. (ed.) (1971), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Londres, Hutchinson, pp. 91-110.

HORTON, J. (1966): Order and Conflict Theories of Social Problems as Competing Ideologies, *American Journal of Sociology*, 71, 6, pp. 701-714.

HORTON, R. (1967): African Traditional Thought and Western Science, *Africa*, 37, 1, pp. 50-71 e 37, 2, pp. 155-187; reprod. in: YOUNG M.F.D. (ed.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 208-266.

HORTON, R. (1968): Neo-Tylorianism: Sound Sense or Sinister Prejudice, *Man*, 3, 4, pp. 625-634; reprod. in: BECK, J. et al. (eds.) (1976), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 548-560.

HORTON, R. (1976): Professor Winch on Safari, *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 7, 1, pp. 157-180.

HORTON, R. (1979): Material-Object Language and Theoretical Language: Towards a Strawsonian Sociology of Thought, in: BROWN, S.C. (ed.), *Philosophical Disputes in the Social Sciences*, Brighton, Harvester Press, pp. 197-224.

HORTON, R. (1982): Tradition and Modernity Revisited, in: HOLLIS, M. e LUKES, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 201-260.

HOYLE, E. (1965): Organizational Analysis in the Field of Education, *Educational Research*, 7, 2, pp. 97-114.

HOYLE, E. (1969): How Does a Curriculum Change?, *Journal of Curriculum Studies*, 1, 2, pp. 132-141 e 1, 3, pp. 230-239; reprod. in: HOOPER, R. (ed.) (1971), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Oliver and Boyd e The Open University Press, pp. 374-398.

HUGHES, E.C., BECKER, H.S. e GEER, B. (1958): Student Culture and Academic Effort, *Harvard Educational Review*, 28, 1, pp. 70-80; reprod. in: COSIN, B.R. et al. (eds.) (1977): *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul e The Open University Press, 2ª ed., pp. 47-51.

HURN, C. (1976): Recent Trends in the Sociology of Education in Britain, *Harvard Educational Review*, 46, 1, pp. 105-114.

ISAMBERT, F. (1985): Un "programme fort" en sociologie de la science?, *Revue Française de Sociologie*, 26, 3, julho-setembro, pp. 485-508.

JACKSON, B. e MARDSEN, D. (1962): *Education and the Working Class*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

JAMES, A. (1979): The Multicultural Curriculum, *New Approaches in Multiracial Education*, 8, 1, pp. 1-5.

JAMES, A. (1982): What's Wrong with Multicultural Education?, *New Community*, 10, 2, pp. 225-232.

JARVIE, I.C. (1975): Cultural Relativism Again, *Philosophy of Social Sciences*, 5, 3, pp. 343-353.

JARVIE, I.C. (1984): *Rationality and Relativism: In Search of a Philosophy and History of Anthropology*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

JAURES, J. (1922): *Pages choisies*, Paris, Rieder.

JEFFCOATE, R. (1976): Curriculum Planning in Multicultural Education, *Educational Research*, 10, 3, pp. 192-200, reprod. in: JAMES, A. e JEFFCOATE, R. (eds.) (1981), *The School in the Multicultural Society*, Londres, Harper and Row e The Open University Press, pp. 3-18.

JEFFCOATE, R. (1979): *Positive Image: Towards a Multicultural Curriculum*, Londres, Writers and Readers Cooperative.

JEFFCOATE, R. (1981): Evaluating the Multicultural Curriculum: Student's Perspectives, *Journal of Curriculum Studies*, 13, 1, pp. 1-15.

JEFFCOATE, R. (1984): Ideologies and Multicultural Education, in: CRAFT, M. (ed.), *Education and Cultural Pluralism*, Lewes, The Falmer Press, 161-187.

JENKS, C. (1977): Powers of Knowledge and Forms of the Mind, in: JENKS, C. (ed.), *Rationality Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 23-38.

JOHNSON, L. (1979): *The Cultural Critics: From Matthew Arnold to Raymond Williams*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

JOHNSON, R. (1979): "Really Useful Knowledge": Radical Education and Working-Class Culture, 1790-1848, in: CLARKE, J., CRITCHER, C. e JOHNSON, R. (eds.), *Working Class Culture*, Londres, Hutchinson, pp. 75-102 e 261-268; reprod. in DALE, R. et al. (eds.) (1981): *Education and the State, vol 2: Politics, Rationality and Practice*, Lewes, The Falmer Press e The Open University Press, pp. 3-20.

JONATHAN, R. (1986): Cultural Elitism Explored: G.H. Bantock's Educational Theory, *Journal of Philosophy of Education*, 20, 2, pp. 265-277.

KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (1976): The New Sociology of Education, *Theory and Society*, 3, 4, pp. 529-552.

KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (1977): Educational Research: A Review and an Interpretation, in: KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nova York, Oxford University Press, pp. 1-85.

KEDDIE, N. (1970): *The Social Basis of Classroom Knowledge: A Case Study*, M.A. Thesis, University of London Institute of Education.

KEDDIE, N. (1971): Classroom Knowledge, in YOUNG, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 133-160.

KEDDIE, N. (ed.) (1973 a): *Tinker, Toiler... The Myth of Cultural Deprivation*, Harmondsworth, Penguin Books.

KEDDIE, N. (1973 b): Education as a Social Construct, in: JENKS, C. (ed.) *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 9-22.

KELLY, A.V. (1982): *The Curriculum: Theory and Practice*, Londres, Harper and Row, 2^a ed.

KERR, J.F. (1968): The Problem of Curriculum Reform, in: KERR, J.F. (ed.) *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, pp. 13-38.

KING, E.W. (1973): The Presentation of Self in the Classroom: An Application of Erwin Goffman's Theories to Primary Education, *Educational Review*, 25, 3, pp. 201-209.

KING, R. (1976): Bernstein's Sociology of the School: Some Propositions Tested, *British Journal of Sociology*, 27, 4, pp. 430-443.

KING, R. (1978): *All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infants Classrooms*, Londres, Wiley.

KING, R. (1979): The Search for the "Invisible Pedagogy", *Sociology*, 13, 3, pp. 445-458.

KING, R. (1981): Bernstein's Sociology of the School — A further Testing, *British Journal of Sociology*, 32, 2, pp. 259-265.

KING, G. (1986): *The Core Curriculum*, Londres, Hodder and Stoughton.

KITWOOD, T. e BORRILL, C. (1980): The Significance of Schooling for an Ethnic Minority, *Oxford Review of Education*, 6, 3, pp. 241-253.

KLEINIG, J. (1982): *Philosophical Issues in Education*, Londres, Croom Helm.

KNIGHT, S. (1984): Three Varieties of Cultural Relativism, *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, pp. 23-36.

KUHN, T.S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press; trad. francesa: *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972.

KUHN, T.S. (1970): Reflections on my Critics, in: LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 231-278.

LACEY, C. (1970): *Highborn Grammar: The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press.

LAWRENCE, D.H. (1961): *Fantasia of the Inconscious*, Londres, Heinemann.

LAWTON, D. (1973): *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, Londres, University of London Press.

LAWTON, D. (1975): *Class, Culture and the Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

LAWTON, D. (1977): *Education and Social Justice*, Londres, Sage.

LAWTON, D. (1980): *The Politics of the School Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

LAWTON, D. (1981): The Curriculum and Curriculum Change, in: SIMON, B. e TAYLOR, W. (eds.), *Education in the Eighties: The Central Issues*, Londres, Batsford, pp. 111-123.

LAYTON, D. (1973): *Science for the People*, Londres, Allen and Unwin.

LEACH, C. (1973): *The Integration of Minorities*, Londres, Minority Rights Group.

LEACOCK, E. (ed.) (1971): *Culture of Poverty: A Criticism*, Nova York, Simon and Schuster.

LEAVIS, F.R. (1930): *Mass Civilization and Minority Culture*, Cambridge, The Minority Press; reimp. 1969, Folcroft (Penn.), Folcroft Press.

LEGRAND, L. (1977): *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

LENGRAND, P. (1970): *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, UNESCO.

LEVITAS, M. (1974): *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

LEWIS, O. (1961): *Children of Sanchez*, Nova York, Random House; trad. franc.: *Les enfants de Sanchez: autobiographie d'une famille mexicaine*, Paris, Gallimard, 1963.

LIPOVETSKY, G. (1983): *L'ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

LITTLE, A. e WESTERGAARD, J. (1964): The Trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales, *British Journal of Sociology*, 15, 4, pp. 301-316; trad. franc. (version modif.): Les possibilités d'accès à l'éducation et le processus de sélection sociale en Angleterre et au Pays de Galles: tendances et conséquences d'ordre politique, in: OCDE (1969), *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*, Paris, OCDE, pp. 303-328.

LUKES, S. (1967): Some Problems About Rationality, *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, pp. 247-264, reprod. in: WILSON, B.R. (ed.) (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 194-213.

LUKES, S. (1973): On the Social Determination of Truth, in: HORTON, R. e FINNEGAN, R. (eds.), *Modes of Thought: Essays in Thinking in Western and Non-Western Societies*, Londres, Faber, pp. 230-248.

LUKES, S. (1982): Relativism in its Place, in: HOLIS, M. e LUKES, S. (eds.) *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 261-305.

LYNCH, J. (1983): *Teaching in the Multicultural School*, Londres, Ward Lock.

LYNCH, K. (1988): Reproduction in Education: An Elaboration of Current Neo-Marxist Models of Analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 9, 2, pp. 151-168.

MACINTYRE, A. (1967): The Idea of a Social Science, *The Aristotelian Society Supplement*, 4, 1, pp. 95-114, reprod. in: WILSON, B.R. (ed.) (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 112-130.

- McLUHAN, M. (1962): *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto, University Toronto Press; trad. franc.: *La galaxie Gutenberg: la genèse de l'homme typographique*, Paris, Gallimard, 1967.
- McNAMARA, D. (1979): Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research, *British Educational Research Journal*, 5, 2, pp. 167-173.
- McPHERSON, A. SWIFT, D. e BERNSTEIN, B. (1972): *Eighteen Plus: The Final Selection*, Open University Course E 282 (School and Society), units 15-17, Bletchley, The Open University Press.
- MARROU, H.I. (1948): *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Editions du Seuil (reéd. 1981).
- MARSHALL, J., PETERS, M. e SHEPHEARD, M. (1981): Self Refutation Arguments Against Young's Epistemology, *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, pp. 43-50.
- MARTIN, J.R. (1981): Needed: A Paradigm for Liberal Education, in: SOLTIS, J.F. (ed.), *Philosophy and Education*, Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, NSSE, Part 1, pp. 31-59.
- MARX, K. (1857): Introduction à la critique de l'économie politique, in: *Contribution à la critique de l'économie politique*, trad. franc., Paris, Editions Sociales, pp. 147-175.
- MASTERMAN, M. (1970): The Nature of a Paradigm, in: LAKATOS, J. e MUSGRAVE, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 59-89.
- MATTHEWS, M. (1980): *The Marxist Theory of Schooling*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MAUVIEL, M. (1983): *L'idée de culture et de pluralisme culturel: aspects historiques, conceptuels et comparatifs*, thèse de doctorat, Paris, Université René-Descartes-Paris V.
- MEYNELL, H. (1972): Truth, Witchcraft and Professor Winch, *The Heythrop Journal*, 13, pp. 162-172.
- MEYNELL, H. (1976): On the Aims of Education, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 10, pp. 79-97.
- MIDWINTER, E. (1972 a): *Projections: An Educational Priority Area at Work*, Londres, Ward Lock.
- MIDWINTER, E. (1972 b): *Social Environment and the Urban School*, Londres, Ward Lock.
- MIDWINTER, E. (1975): *Education and the Community*, Londres, Allen and Unwin.
- MIDWINTER, E. (1977): Teaching with the Urban Environment, in: RAYNOR, J. e HARRIS, E. (eds.), *Urban Education 2: Schooling in the City*, Londres, Ward Lock e The Open University Press, pp. 110-117.
- MILLER, W.B. (1958): Lower Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency, *Journal of Social Issues*, 14, 3, pp. 5-19.
- MILLS, C.W. (1939): Language, Logic and Culture, *American Sociological Review*, 4, 5, pp. 670-680, reprod. in: BECK, J. et al. (eds.) (1976), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, pp. 515-525.
- MILLS, C.W. (1940): Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge, *American Journal of Sociology*, 46, 3, pp. 316-330.
- MILNER, J.C. (1984): *De l'école*, Paris, Editions du Seuil.
- MINISTRY OF EDUCATION (Central Advisory Council for Education, England) (1954): *Early Leaving*, Londres, HMSO.
- MINISTRY OF EDUCATION (Central Advisory Council for Education, England) (1959): *Fifteen to Eighteen ("Crowther Report")*, Londres, HMSO.

- MINISTRY OF EDUCATION (Central Advisory Council for Education, England) (1963 a): *Half Our Future ("Newsom Report")*, Londres, HMSO.
- MINISTRY OF EDUCATION (Committee on Higher Education) (1963 b): *Higher Education ("Robbins Report")*, Londres, HMSO.
- MINISTRY OF EDUCATION (Central Advisory Council for Education, England) (1967): *Children and Their Primary Schools ("Plowden Report")*, Londres, HMSO.
- MORTON, D.C. e WATSON, D.R. (1971): Compensatory Education and Contemporary Liberalism in the United States: A Sociological View, *International Review of Education (Revue Internationale de Pédagogie)*, 18, 3, pp. 289-308.
- MOWATT, S. (1975): The Challenge of School and Community and Whether or Not to Accept It, in: RYBA, R. e KALLEN, D. (eds.), *School and Community*, Londres, Comparative Education Society in Europe, pp. 23-31.
- MUNGHAN, G. e PEARSON, G. (eds.): *Working Class Youth Culture*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MUSGRAVE, P.W. (1965): *The Sociology of Education*, Londres, Methuen.
- MUSGRAVE, P.W. (1970-71): Towards a Sociology of the Curriculum, *Paedagogica Europaea*, 6, pp. 37-49.
- MUSGRAVE, P.W. (1972): Social Factors Affecting the Curriculum, in: HUGHES, P.W. (ed.), *The Teacher's Role in Curriculum Design*, Londres, Angus and Robertson.
- MUSGRAVE, P.W. (1980): *The Core Curriculum: A Case Study in Cultural Planning in a Pluralist Society*, Presidential Address to the Sociology Section of the Jubilee, ANZASS Conference (maio 1980).
- MUSGROVE, F. (1953): Education and the Culture Concept, *Africa*, 23, 1, pp. 110-125.
- MUSGROVE, F. (1966): *The Family, Education and Society*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MUSGROVE, F. (1968): The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum, in: KERR, J.F. (ed.), *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, pp. 96-109.
- MUSGROVE, F. (1979): *School and the Social Order*, Chichester, Wiley.
- MUSGROVE, F. (1982): *Education and Anthropology: Other Cultures and the Teacher*, Chichester, Wiley.
- NASH, R. (1984): On two Critics of The Marxist Sociology of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 5, 1, pp. 19-31.
- NEWMAN, J.H. (1852): *Discourses on the Scope and Nature of University Education*, Dublin, J. Duffy; trad. franc.: *L'idée d'Université définie et expliquée: les discours de 1852*, Paris, Desclée de Brouwer, 1968.
- NEWTON-SMITH, W. (1982) Relativism and the Possibility of Interpretation, in: HOLLINS, M. e LUKES, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 106-122.
- NIELSEN, K. (1974): Rationality and Relativism, *Philosophy of the Social Sciences*, 4, 4, pp. 313-331.
- NOWELL-SMITH, P.H. (1971): Cultural Relativism, *Philosophy of the Social Sciences*, 1, 1, pp. 1-17.
- OAKESHOTT, M. (1971): Education: The Engagement and its Frustration, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 5, 1, pp. 43-76; reprod. in: DEARDEN, F. R., HIRST, P. e PETERS, R.S. (eds.) (1972), *Education and the Development of Reason*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 19-49.
- O'HEAR, A. (1981): *Education, Society and Human Nature: An Introduction to the Philosophy of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

OPEN UNIVERSITY (1971, 1972): *School and Society*, Course E 282, Milton Keynes, The Open University Press.

OPEN UNIVERSITY, (1977): *Schooling and Society*, Course E 202, Milton Keynes, The Open University Press.

OZOLINS, U. (1979): Lawton's Refutation of a Working-Class Curriculum, in: JOHNSON, L. e OZOLINS, U. (eds.): *Melbourne Working Papers*, Melbourne, University of Melbourne; reprod. in: HORTON, T. e RAGGAT, P. (eds.) (1982), *Challenge and Change in the Curriculum*, Londres, Hodder and Stoughton, pp. 37-52.

PANOFKY, E. (1951): *Gothic Architecture and Scholasticism*, Latrobe, The Archabbey Press; trad. franc.: *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Editions de Minuit, 1967.

PAREKH, B. (1986): The Concept of Multi-Cultural Education, in: MODGIL, S., VERMA, G.K., MALLICK, K. e MODGIL, C. (eds.), *Multicultural Education: The Intermittent Debate*, Lewes, The Falmer Press, pp. 19-31.

PARKINSON, M. (1970): *The Labour Party and the Organisation of Secondary Education 1918-1965*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

PARSONS, T. (1952): *The Social System*, Londres, Tavistock.

PARSONS, T. (1959): The School Class as Social System: Some of its Functions in American Society, *Harvard Educational Review*, 29, 4, pp. 297-318; reprod. in: HALSEY, A.H., FLOUD, J. e ANDERSON, C.A. (eds.) (1961): *Education Economy and Society*, Londres, Collier-Macmillan e Nova York, The Free Press, pp. 434-455.

PARTINGTON, G. (1979): Relativism, Objectivity and Moral Judgement, *British Journal of Educational Studies*, 27, 2, pp. 125-139.

PARTINGTON, G. (1980): What History Should We Teach?, *Oxford Review of Education*, 6, 2, pp. 157-176.

PARTINGTON, G. (1985): Multiculturalism and the Common Curriculum Debate, *British Journal of Educational Studies*, 33, 1, pp. 35-56.

PAZ, O. (1976): *Point de convergence*, Paris, Gallimard.

PEDLEY, R. (1963): *The Comprehensive School*, Hardmondsworth, Penguin Books (novas edições revistas: 1969, 1978).

PERRENOUD, P. (1984): *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genebra, Droz.

PERRY, N. (1977): A Comparative Analysis of "Paradigm" Proliferation, *British Journal of Sociology*, 28, 1, pp. 38-50.

PETERS, R.S. (1965): Education as Initiation, in: ARCHAMBAULT R.D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 87-111.

PETERS, R.S. (1966): *Ethics and Education*, Londres, Allen and Unwin.

PETERS, R.S. (1967): What is an Educational Process?, in: PETERS, R.S. (ed.) *The Concept of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 1-23.

PETERS, R.S. (1970): Education and the Educated Man, *Proceeding of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 4, pp. 5-20; reprod. in: DEARDEN, R.F., HIRST, P.H. e PETERS, R.S. (eds.) (1972), *Education and the Development of Reason*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 3-18.

PETERS, R.S. (1973): The Justification of Education, in: PETERS, R.S. (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, pp. 239-267.

PETERS, R.S. (1977): *Education and the Education of Teachers*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

PHILLIPS, D.C. (1971): The Distinguishing Features of Forms of Knowledge, *Educational Philosophy and Theory*, 3, 2, pp. 27-35.

PHILLIPS-BELL, M. (1982): Multicultural Education: A Critique of Walking and Zee, *Journal of Philosophy of Education*, 16, 1, pp. 97-106.

PIVCEVIC, E. (1971): Can There Be a Phenomenological Sociology?, *Sociology*, 6, 3, pp. 335-349.

PLANT, R. (1974): *Community and Ideology*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

LOWDEN Report (1967): cf MINISTRY OF EDUCATION (1967).

POLLIS, A. e SCHWAB, I. (1979): *Human Rights: Cultural and Ideological Perspectives*, Nova York, Praeger.

POPPER, K. (1945): *The Open Society and Its Enemies*, Londres, Routledge and Sons; trad. franc.: *La société ouverte et ses ennemis*, 2 vol., Paris, Editions du Seuil, 1979.

POPPER, K. (1959): *The Logic of Scientific Discovery*, Londres, Hutchinson; trad. franc.: *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1978.

POPPER, K. (1970): Normal Science and Its Dangers, in: LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 51-58.

POPPER, K. (1972): *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford, Clarendon Press; trad. franc. parcial: *La connaissance objective*, Paris, Editions Complexe, 1978.

POPPER, K. (1976): The Myth of the Framework, in: FREEMAN, E. (ed.), *Essays in Honour of Paul Arthur Schilpp*, La Salle (Ill.), Open Court, pp. 23-48.

PORCHER, L. (1981): *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.

POSTMAN, N. (1970): The Politics of Reading, *Harvard Educational Review*, 40, 2, pp. 244-252; reprod. in: KEDDIE, N. (ed.) (1973), *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*, Hardmondsworth, Penguin Books, pp. 86-95.

POSTMAN, N. (1979): *Teaching as a Conserving Activity*, Nova York, Delacorte Press; trad. franc.: *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.

POSTMAN, N. e WEINGARTNER, C. (1971): *Teaching as a Subversive Activity*, Hardmondsworth, Penguin Books.

PRING, R. (1972): Knowledge Out of Control, *Education for Teaching*, 89, pp. 19-28.

PRING, R. (1975): Bernstein's Classification and Framing of Knowledge, *Scottish Educational Studies*, 7, 2, 67-74.

PRING, R. (1976): *Knowledge and Schooling*, Londres, Open Books.

PROST, A. (1982): Les enjeux sociaux du français (2): l'enseignement secondaire (ou: les sujets d'examen depuis 1912), *Le Français aujourd'hui*, 60, dezembro, pp. 63-78.

REBOUL, O. (1984): *Le langage de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

REDFERN, H.B. (1975): Movement and Professor Bantock's Theory of Popular Education, *Gazette of the University of Manchester School of Education*, 20, outubro, pp. 31-45.

REID, I. (1975): Some Reflections on Sociology in Colleges of Education, *Educational Studies*, 1, 1, pp. 9-14.

REID, I. (1978): *Sociological Perspectives on School and Education*, Londres, Open Books.

REID, I. e WORMALD, E. (eds.) (1974): *Sociology and Teacher Education: A Symposium*, Londres, ATCDE (Association of Teachers in Colleges and Departments of Education).

REID, W.A. (1979): The Common Core Curriculum: Reflections on the Current Debate, *Educational Research*, 21, 2, pp. 97-102.

REID, W.A. (1981): Core Curriculum: Precept or Process, *Curriculum Perspectives*, 1, 2, pp. 25-29.

REYNOLDS, D. (1984): Relative Autonomy Reconstructed, in: BARTON, L. e WALKER, S. (eds.), *Social Crisis and Educational Research*, Londres, Croom Helm, pp. 286-305.

REYNOLDS, D. e SULLIVAN, M. (1980): Towards a New Socialist Sociology of Education, in: BARTON, L., MEIGHAN, R. e WALKER, S. (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Lewes, The Falmer Press, pp. 169-195.

REYNOLDS, D. e SULLIVAN, M. (con MURGATROYD, S.) (1987): *The Comprehensive Experiment*, Lewes, The Falmer Press.

REY-VON ALLMEN, M. (1985): Pièges et défis de l'interculturalisme, *Education Permanente*, 75, setembro, pp. 11-21.

RICHARDSON, R. (1982): Culture and Justice: Key Concepts in World Studies and Multicultural Education, in: HICKS, D. e TOWNLEY, C. (eds.), *Teaching World Studies: An Introduction to Global Perspectives in the Curriculum*, Londres, Longman, pp. 20-36.

RICOEUR, P. (1969): *Le conflit des interprétations: Essais d'herméneutique*, Paris, Editions du Seuil.

ROBBINS, D. (1978): New Directions and Wrong Turnings, *Higher Education Review*, 10, 2, pp. 77-84.

ROBINS, D. e COHEN, P. (1978): *Knuckle Sandwich: Growing Up in the Working Class City*, Harmondsworth, Penguin Books.

ROBINSON, P. (1981): *Perspectives on the Sociology of Education: An Introduction*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

ROQUEPLO, P. (1974): *Le partage du savoir: science, culture, vulgarisation*, Paris, Editions du Seuil.

ROSENBERG, H. (1959): *The Tradition of the New*, Nova York, Horizon Press; trad. franc.: *La tradition du nouveau*, Paris, Editions de Minuit.

ROTHBLATT, S. (1969): *The Revolution of the Dons*, Londres, Faber and Faber.

ROTHBLATT, S. (1976): Tradition and Change in English Liberal Education: An Essay in History and Culture, Londres, Faber and Faber.

RUBINSTEIN, D. e SIMON, B. (1973): *The Evolution of the Comprehensive School, 1926-1972*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

RYLE, G. (1949): *The Concept of Mind*, Londres, Hutchinson.

SAHA, L.J. (1978): The "New" Sociology of Education and the Study of Learning Environments: Prospects and Problems, *Acta Sociologica*, 21, 1, pp. 47-63.

SARUP, M. (1978): *Marxism and Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

SCARLETT, B.F. (1984): Formal and Teleological Elements in Hirst's Argument for a Liberal Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, 18, 2, pp. 155-165.

SCHILLING, M. (1986): Knowledge and the Liberal Education: A Critique of Paul Hirst, *Journal of Curriculum Studies*, 18, 1, pp. 1-16.

SCHUTZ, A. (1962): *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, Haia, Martinus Nijhoff.

SCHUTZ, A. (1964 a): *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Haia, Martinus Nijhoff.

SCHUTZ, A. (1964 b): The Stranger: An Essay in Social Psychology, in: *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Haia, Martinus Nijhoff, pp. 91-105; reprod. in: COSIN, B.R. et al. (eds.) (1977), *School and Society: A Sociological Reader*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 2ª ed., pp. 27-33.

SCHUTZ, A. (1967): *The Phenomenology of the Social World*, Evanston, Northwestern University Press.

SCRUTON, R. (1986): The Myth of Cultural Relativism, in: PALMER, F. (ed.) *Anti-Racism: An Assault on Education and Value*, Londres, The Sherwood Press, pp. 127-135.

SEAMAN, P., ESLAND, G. e COSIN, B. (1972): *Innovation and Ideology*, Open University Course E 282 (School and Society), units 11-14, Bletchley, The Open University Press.

SHARP, R. (1980): *Knowledge, ideology and the Politics Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

SHARP, R. e GREEN, A. (1975): *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

SHAW, B. (1973): The Sociology of Knowledge and the Curriculum, *British Journal of Educational Studies*, 21, 3, pp. 271-289.

SHAW, B. (1983): *Comprehensive Schooling: The Impossible Dream*, Oxford, Basil Blackwell.

SHEPHERD, J. (1977 a): The Meaning of Music, in: SHEPHERD, J. et al., *Whose Music? A Sociology of Musical Language*, Londres, Latimer, pp. 53-68.

SHEPHERD, J. (1977 b): The Musical Coding of Ideologies, in: SHEPHERD, J. et al., *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, Londres, Latimer, pp. 69-124.

SHEPHERD, J., VIRDEN, P., VULLIAMY, G. e WISHART, T. (1977): *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, Londres, Latimer.

SHEPHERD, J. e VULLIAMY, G. (1983): A Comparative Sociology of School Knowledge, *British Journal of Sociology of Education*, 4, 1, pp. 3-18.

SHERER, J. (1972): *Contemporary Community: Sociological Illusion or Reality*, Londres, Tavistock.

SHIPMAN, M.D. (1968): *The Sociology of the School*, Londres, Longman.

SHIPMAN, M.D. (1973): Bias in the Sociology of Education, *Educational Review*, 25, 3, pp. 190-200.

SHIPMAN, M.D. (1974): *Inside a Curriculum Project*, Londres, Melhuon.

SIEGEL, H. (1982): Relativism Refuted, *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, pp. 47-50.

SILVER, H. (1965): *The Concept of Popular Education*, Londres, McGibbon and Kee.

SIMON, B. (1960): *Studies in the History of Education, 1780-1870*, Londres, Lawrence and Wishart.

SIMON, B. (1965): *Studies in the History of Education: Education and the Labour Movement, 1870-1920*, Londres, Lawrence and Wishart.

SIMON, B. (1978): *Intelligence, Psychology and Education: A Marxist Critique*, Londres, Lawrence and Wishart.

SIMON, J. (1974): "New Direction" Sociology and Comprehensive Schooling, *Forum for the Discussion of New Trends in Education*, 17, 1, pp. 8-15.

SIMONS, M. (1975): The Forms of Knowledge Again, *Educational Philosophy and Theory*, 7, 2, pp. 39-46.

SKILBECK, M. (1982): *A Core Curriculum for the Common School*, Londres, University of London Institute of Education.

SKRIMSHIRE, A. (1981): Community Schools and the Education of the "Social Individual", *Oxford Review of Education*, 7, 1, pp. 53-65.

SMITH, D. (1976): Codes, Paradigms and Folks Norms: An Approach to Educational Change with particular reference to the work of Basil Bernstein, *Sociology*, 10, 1, pp. 1-19.

SMOLICZ, J.J. (1981): Cultural Pluralism and Educational Policy, *Australian Journal of Education*, 25, 2, pp. 121-145.

SMYTHE, O. (1978): On the Theory of the Forms of Knowledge, in: *Philosophy of Education 1978*, Proceedings of the 34th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, Champaign (Ill.), University of Illinois, Philosophy of Education Society, pp. 28-39.

SNOW, C.P. (1959): *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. franc.: *Les deux cultures*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, 1968.

SNYDERS, G. (1973): *Où vont les pédagogies non directives?*, Paris, Presses Universitaires de France.

SPANOS, M.W. (1985): The Apollonian Investment of Modern Humanist Education: The Examples of Matthew Arnold, Irving Babbitt and I.A. Richards, *Cultural Critique*, 1, outono, pp. 7-72, e 2, inverno 1985-86, pp. 105-134.

SPRADBERRY, J. (1976): Conservative Pupils? Pupil Resistance to Curriculum Innovation in Mathematics, in: WHITTY, G. e YOUNG, M.F.D. (eds.): *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton Books, pp. 236-243.

STEBBINS, R.A. (1971): The Meaning of Disorderly Behavior: Teacher Definitions of a Classroom Situation, *Sociology of Education*, 4, 2, pp. 217-236.

STEED, D. (1974): *History as School Subject*, M.A. Dissertation, Londres, University of London, Institute of Education.

STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann.

STUBIG, H. (1977-78): Educational Policy and Secondary School Reform in England, *Western European Education*, 9, 4.

SUGARMAN, M. (1966): Social Class and Values as Related to Achievement and Conduct in Schools, *Sociological Review*, 14, 3, pp. 287-301.

SUGARMAN, M. (1967): Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School, *British Journal of Sociology*, 18, 2, pp. 151-164.

SUTHERLAND, G. (ed.) (1973): *Matthew Arnold on Education*, Harmondsworth, Penguin Books.

SWANN Report (1985): cf. DES (1985).

SWANWICK, K. (1984): Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools, *British Journal of Sociology of Education*, 5, 3, pp. 57-76.

SWIFT, D. (1966): Social Class and Achievement Motivation, *Educational Research*, 8, 2, pp. 83-95; reprod. in: SWIFT, D.F. (ed.) (1970): *Basic Readings in the Sociology of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 182-198.

TAGUIEFF, P.A. (1985): Le néo-racisme différentialiste: Sur l'ambiguïté d'une évidence commune et ses effets pervers: l'éloge de la différence, *Langage et Société*, 34, dezembro, pp. 69-98.

TAYLOR, C. (1982): Rationality, in: HOLLINS, M. e LUKES, S. (eds.): *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 97-105.

TAYLOR, M. (1981): *Caught-between: A Review of Research into the Education of Pupils of West Indian Origins*, Windsor, NFER-Nelson.

TAYLOR, P.H. e RICHARDS, C. (1978): *An Introduction to Curriculum Studies*, Stough, National Foundation for Educational Research.

TAYLOR, W. (1978): Power and the Curriculum, in: RICHARDS, C. (ed.), *Power and the Curriculum*, Driffield, Nafferton Books, pp. 7-21.

TODOROV, T. (1986): Lévi-Strauss entre universalisme et relativisme, *Le Débat*, 42, novembro-dezembro, pp. 173-192.

TOMLINSON, S. (1983): *Ethnic Minorities in British Schools: A Review of the Literature 1960-1982*, Londres, Heinemann/PSI.

TRILLING, L. (1963): *Matthew Arnold*, Londres, Unwin Books.

TRIPP, D.H. (1980): The Overcrowded Core: A Cause for Concern, *Curriculum Perspectives*, 1, 2, pp. 51-56.

TRIPP, D.H. e WATT, A.J. (1984): The Core Curriculum: What It Is and Why We Don't Need One, *Journal of Curriculum Studies*, 16, 2, pp. 131-141.

TROTTIER, C. (1987): La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?, *Revue Française de Pédagogie*, 78, janeiro-março, pp. 5-20.

TURNER, G. (1983): *The Social World of the Comprehensive School*, Londres, Croom Helm.

TYLER, W. (1977): *The Sociology of Educational Inequality*, Londres, Methuen.

TYLOR, E.B. (1871): *Primitive Culture*, Londres, J. Murray.

VALENTINE, C. (1968): *Culture and Poverty: Critique and Counter-Proposals*, Chicago, University of Chicago Press.

VEBLEN, T. (1925): *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of the Institutions*, Londres, Allen and Unwin; trad. franc.: *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 1970.

VERMA, G.K. e ASHWORTH, B. (1986): *Ethnicity and Educational Achievement in British Schools*, Basingbroke, Macmillan.

VERRET, M. (1975): *Le temps des études*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, 2 vol.

VINCENT, G. (1980): *L'école primaire française: étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon (e Editions de la Maison des Sciences de l'Homme).

VIRDEN, P. e WISHART, T. (1977): Some Observations on the Social Stratification of Twentieth-Century Music, in: SHEPHERD, J. et al., *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, Londres, Latimer, pp. 155-177.

VULLIAMY, G. (1972): *Music Education in Secondary Schools: Some Sociological Observations*, M. Sc. Dissertation, Londres, University of London Institute of Education.

VULLIAMY, G. (1973): Teaching Sociology: A New Approach, *New Society*, 23, 544, 8 março, pp. 527-529.

VULLIAMY, G. (1975): Music Education: Some Critical Comments, *Journal of Curriculum Studies*, 7, 1, pp. 18-25; reprod. in: ESLAND, G.M. (1977), *Legitimacy and Social Control*, Open University Course E 202 (Schooling and Society), unit 4, Milton Keynes, The Open University Press, pp. 29-34.

VULLIAMY, G. (1976): What Counts as School Music, in: WHITTY, G. e YOUNG, M.F.D. (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton Books, pp. 19-34.

VULLIAMY, G. (1977): Music as a Case Study in the "New Sociology of Education", in: SHEPHERD, J. et al., *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, Londres, Latimer, pp. 200-232.

VULLIAMY, G. (1978): Culture Clash and School Music: A Sociological Analysis, in: BARTON, L. e MEIGHAN, R. (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*, Driffield, Nafferton Books, pp. 115-127.

VULLIAMY, G. (1987): Developing Theory in the Sociology of Music Education, in: WALFORD, G. (ed.), *Doing Sociology of Education*, Lewes, The Falmer Press, pp. 247-268.

WALCOTT, F.G. (1970): *The Origins of Culture and Anarchy*, Toronto, University of Toronto Press.

WALKER, R. (1972): The Sociology of Education and Life in School Classrooms, *International Review of Education (Revue Internationale de Pédagogie)*, 18, 1, pp. 32-43.