

Antonio Flávio Moreira e  
Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Currículo, cultura e sociedade / Antonio Flávio Barbosa  
Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria  
Aparecida Baptista – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

Bibliografia

ISBN 85-249-0546-8

1. Currículos. 2. Currículos – Aspectos sociais. 3. Cultura  
4. Sociologia educacional I. Moreira, Antonio Flávio Barbosa.  
II. Silva, Tomaz Tadeu da.

94-3403

CDD-375

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Currículos : Educação 375

# CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE

6ª edição

 **CORTEZ**  
EDITORA

## Capítulo 1

# SOCIOLOGIA E TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO: UMA INTRODUÇÃO

*Antonio Flavio Barbosa Moreira  
e Tomaz Tadeu da Silva*

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo

não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Este capítulo constitui uma pequena introdução a essa tradição crítica e sociológica do currículo. Na primeira parte, fazemos uma breve incursão pela história dessa tradição, mostrando sua gênese e seu desenvolvimento. Na segunda parte, destacamos os temas centrais dessa perspectiva hoje. Mais que uma descrição exaustiva desses temas e questões, essa segunda parte pretende ser apenas uma visão sintética da forma como se estrutura hoje o campo da análise crítica e sociológica do currículo.

## **I. EMERGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA SOCIOLOGIA E DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO**

Focalizamos, nesta parte do presente artigo, a emergência de uma abordagem sociológica e crítica do currículo, tanto nos Estados Unidos, onde o campo se originou e desenvolveu, como na Inglaterra, onde pela primeira vez se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação.

### *1. As origens do campo nos Estados Unidos*

Mesmo antes de se constituir em objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o

currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. No entanto, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo.

Diferentes versões desse surgimento podem ser encontradas na literatura especializada (Cremmin, 1975; Seguel, 1966; Franklin, 1974; Pinar & Grumet, 1981). Comum a todas elas, destaca-se, por parte dos superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos.

A fim de melhor entender como tais intenções informaram o desenvolvimento da nova especialização, apresentaremos uma breve descrição do contexto sócio-histórico no qual ela emergiu.

### *2. O contexto americano na virada do século*

Após a Guerra Civil, a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, sendo o sistema de competição livre então prevalente substituído pelos monopólios. Para a produção em larga escala foi necessário aumentar as instalações e o número de empregados. O processo de produção tornou-se socializado e mais com-

plexo, enquanto os procedimentos administrativos sofisticaram-se e assumiram um cunho “científico”.

Uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida. Cooperação e especialização, ao invés de competição, configuraram os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornaram-se necessárias para se “chegar ao topo”.

A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como res-taurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados.

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe caracte-

rísticas de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos (Moreira, 1992a, 1992b).

### 3. As primeiras tendências

O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes. Todavia, não se deve entender o novo campo como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em suas manifestações iniciais como nos estágios subsequentes.

Segundo Kliebard (1974), duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbit. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo.

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos

vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte. Alguns autores, como Harold Rugg e Ralph Tyler, procuraram superar os problemas encontrados em ambas e incorporar suas contribuições em sínteses integradoras, nem sempre bem-sucedidas. As mudanças ocorridas nesse período conduziram, ainda que não mecanicamente, a predomínios, conflitos e alianças temporárias, que configuraram, então, as feições dos processos de escolarização e de desenvolvimento curricular (Kliebard 1986).

#### 4. O desenvolvimento posterior

• Como principais marcos no desenvolvimento do campo, do início da década de vinte ao final da de cinquenta, podemos citar: a publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, escrito por Ralph Tyler; e, finalmente, o movimento da estrutura das disciplinas, desenvolvido mais intensamente após o lançamento do Sputnik pelos russos em 1957.

Aproximando-se o final dos anos cinquenta, os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressivistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. Insistiram, então, na necessidade de se restaurar a supostamente perdida qualidade da escola. A ajuda federal foi solicitada e recursos foram alocados para a reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais etc. Novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores foram elaborados e implementados. A intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o

pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares.

A ênfase na estrutura, bastante associada ao nome de Jerome Bruner, levantou críticas (Apple, 1972; Kliebard, 1965) e parece não ter contribuído, de fato, para a revolução pedagógica que se pretendeu desenvolver a partir das propostas e reformas curriculares. Foi, ao menos em parte, neutralizada pelos problemas que desafiaram a sociedade americana nos anos sessenta. Racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã representaram motivo de vergonha para os que desejavam ver a riqueza americana mais bem distribuída e sonhavam com a concretização de uma sociedade mais democrática, justa e humana. A revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais.

Um sentimento de crise acabou por instalar-se na sociedade: foi uma crise que chegou a envolver mesmo o significado e o sentido da vida (Silberman, 1973). Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então abolí-la e substituí-la por outro tipo de instituição (Moreira, 1989).

Após a vitória de Nixon, uma onda de conservadurismo procurou neutralizar as idéias e os valores “subversivos” dos anos sessenta. A linguagem da eficiência e da produtividade voltou a assumir papel destacado no cenário (Shor, 1986). Nesse momento, o discurso pedagógico resumiu-se às seguintes tendências: idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, idéias humanistas que pregavam a liberdade na escola e idéias utópicas que sugeriam o fim das escolas. Representando diferentes versões do ideário liberal, nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade.

Não é difícil compreender por que autores incomfortados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares.

##### 5. A emergência de uma nova tendência

Em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, dando início a uma série de tentativas de reconceitualização do campo. A despeito das diferenças entre eles, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando

seu caráter instrumental, apolítico e ateuórico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam, em outras palavras, as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação (Van Manen, 1978).

Tratava-se de reconceituar o campo. Enfatizando que a compreensão da natureza é mediada pela cultura, o grupo concebia reconceitualização como o esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer. No caso específico do currículo, a intenção central era identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais (Pinar & Grumet, 1981).

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da conferência: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar.

Os reconceitualistas, como se pode observar, não formavam um bloco único. Sérias divergências os separavam. Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência.

Ao final dos anos setenta novas tendências ajudavam a compor o campo do currículo, favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.

Dentre os reconceitualistas, foram os autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. Releire-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador.

Intenções similares ocuparam a atenção, mais ou menos na mesma ocasião, de sociólogos britânicos que, sob a liderança de Michael Young, se esforçaram por definir novos rumos para a Sociologia da Educação. Enquanto nos Estados Unidos uma análise sociológica do currículo caracterizou os estudos de professores mais ligados a Departamentos de Currículo e Instrução, na Inglaterra foram principalmente os sociólogos do Depar-

tamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo. A matriz desses esforços recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE).

#### 6. A emergência da NSE na Inglaterra

Na virada do século, enquanto nos Estados Unidos e na Europa Continental a Sociologia difundia-se com relativa rapidez, na Grã-Bretanha seu desenvolvimento processava-se com bastante lentidão. Mesmo assim, um grupo de acadêmicos, inspirados em sua maioria pela obra de Frédéric Le Play, fundou a *Sociological Society*. Criou também o Instituto de Sociologia e passou a publicar por muitos anos a revista *Sociological Review*. Nessa ocasião, o único centro acadêmico de estudos sociológicos era a *London School of Economics* (LSE).

Durante o período de 1950-1980 novos rumos teóricos e metodológicos transformaram a feição do ensino e da pesquisa de Sociologia na Grã-Bretanha. A base institucional da disciplina ampliou-se, o que facilitou sua expansão na educação secundária e na universidade, apesar da rejeição inicial por parte de alguns renomados centros. Oxford e Cambridge, por exemplo, não ofereceram cursos de Sociologia até 1955 e 1961, respectivamente (Heath & Edmondson, 1981).

O gradual abandono do funcionalismo estrutural, que após a Segunda Guerra Mundial se mostrava incapaz de dar conta tanto do surgimento como da permanência de crises econômicas, sociais e políticas na Grã-Bretanha, incentivou a busca dos novos rumos acima mencionados.

Dentre as novas fontes, destacaram-se a fenomenologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico e um marxismo reelaborado, cujas influências se fizeram sentir tanto nos estudos mais gerais de Sociologia, como nas diferentes áreas de especialização (Abrams, Deem, Finch & Rock, 1981).

Principalmente a partir do início da década de sessenta, fortaleceram-se os elos entre as mudanças na Sociologia e a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc. Os sociólogos voltaram-se então para o exame da relação entre conhecimento e ação e para a necessidade de eliminar do trabalho sociológico prevalente seus aspectos patriarcais e sexistas.

No início dos anos setenta assistiu-se ao desaparecimento definitivo do consenso teórico e metodológico antes dominante. Resumidamente, pode-se dizer que de 1950 a 1980 se verificou o crescimento tanto da pesquisa social aplicada como do ensino de uma Sociologia renovada. Ou seja, a Sociologia britânica popularizou-se, expandiu-se e libertou-se, aos poucos, da tutela da Sociologia americana funcionalista.

Quanto à Sociologia da Educação, mais de perto concernente com os propósitos deste artigo, pode-se dizer que até os anos cinquenta apresentou desenvolvimento incipiente, apesar da influência de Marx, Weber e Durkheim nas análises sociológicas da educação (Karabel & Halsey, 1977). Segundo Bernstein (1975), os debates dos anos cinquenta focalizavam tanto a estrutura organizacional da escola como as origens sociais da inteligência e sua relação com o desempenho escolar, tendo como pano de fundo a preocupação simultânea com as necessidades da sociedade industrial e com maior justiça social. A intenção era demonstrar, mais que compreender, as fontes institucionais da desigualdade em educação, o que explica os

grandes levantamentos, na metade do século, que evidenciavam o desperdício em educação.

A ênfase no desperdício e nas disfunções ligava-se, complementarmente, à busca de eficiência em educação: desejava-se garantir o aproveitamento de fato dos recursos humanos disponíveis. As estruturas elitistas da educação não mais se justificavam, quer em termos econômicos, quer em termos políticos. A desigualdade em educação era indubitavelmente injusta e ineficiente. Daí a tentativa, por parte dos sociólogos, de interferir, através de seus estudos, na política educacional vigente. Daí, ainda, o foco insistente na relação entre classe social e oportunidade educacional (Young, 1984).

A partir dos anos sessenta, o intenso desenvolvimento da Sociologia da Educação pode ser atribuído aos seguintes fatores: (a) mudanças na formação de professores, cujo curso passou de três para quatro anos, incluindo-se a disciplina em pauta nos conteúdos do ano adicional; (b) criação de cursos de pós-graduação de Sociologia da Educação; (c) oferecimento de cursos da disciplina na *Open University* para professores formados; e (d) concessão de recursos para pesquisas e bolsas para estudos pós-graduados pelo Conselho de Pesquisa em Ciência Social (Young, 1984).

A Sociologia da Educação inscreveu-se, então, no currículo da formação de professores. As novas influências teóricas, que afetaram os rumos da Sociologia Geral, afetaram também a Sociologia da Educação ensinada aos futuros mestres. Uma nova Sociologia da Educação floresceu e estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento.

A NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. O grande

marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), no qual foram reunidos artigos de diversos autores, dentre os quais se destacam os de Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland e o que se tornou clássico na Sociologia do Currículo, escrito pelo próprio Young, “*An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*”.

Tanto os primeiros textos da NSE como seus desdobramentos permanecem até hoje insuficientemente divulgados no Brasil (Silva, 1990). Contudo, ainda que poucas análises dessa abordagem, bem como reduzido número de artigos de Young tenham sido traduzidos e publicados entre nós, foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

## II. UMA VISÃO SINTÉTICA DOS TEMAS CENTRAIS DA ANÁLISE CRÍTICA E SOCIOLÓGICA DO CURRÍCULO

O que se pode aprender dessa breve excursão pela história da teoria crítica e da Sociologia do Currículo é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas insti-

tuições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. É para um breve mapeamento das questões e temas que continuam centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo que nos voltamos agora. Organizamos esse mapeamento em torno de três eixos: ideologia, cultura, poder.

### 1. Currículo e ideologia

Desde o início da teorização crítica em educação, “ideologia” tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo, em particular. O ensaio de Louis Althusser (1983), “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” marca, naturalmente, o início da preocupação com a questão da ideologia em educação. Aquele ensaio rompia com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento e lançava as bases para toda a teorização que se seguiria.

Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma

visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a *dominar*, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas. Essa transmissão diferencial seria garantida pelo fato de que as crianças das diferentes classes sociais saem da escola em diferentes pontos da carreira escolar: os que saem antes “aprenderiam” as atitudes e valores próprios das classes subalternas, os que fossem até o fim seriam socializados no modo de ver o mundo próprio das classes dominantes. Além disso, Althusser era explícito a respeito dos mecanismos pelos quais essas diferenciadas visões de mundo eram transmitidas. De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias escolares mais propícias ao “ensino” de idéias sociais e políticas: História, Educação Moral, Estudos Sociais, mas estariam presentes, também, embora de forma mais sutil, em matérias aparentemente menos sujeitas à contaminação ideológica, como Matemática e Ciências.

Embora tenha sido um marco importante e continue sendo uma referência central na teorização crítica em educação, o ensaio de Althusser e seus pressupostos foram objeto de crítica e refinamento nos anos que se seguiram à sua publicação. Por um lado, houve uma série de contestações conceituais à própria noção de ideologia formulada por Althusser. Por outro, inúmeros estudos empíricos sobre o funcionamento da escola e da sala de aula ajudaram a aumentar consideravelmente a nossa compreensão do papel da ideologia no processo educacional, uma compreensão que nos levou bastante além do esboço de Althusser.

Em primeiro lugar, o refinamento conceitual foi na direção de afastar a idéia de ver a ideologia como falsa consciência ou como um conjunto de idéias falsas sobre a sociedade. É verdade que o ensaio de Althusser não

se baseava nessa noção (e sua segunda parte, raramente referida, apresentava, de fato, uma noção extremamente sofisticada de ideologia, ainda não superada), mas o escasso tratamento dado ao conceito na primeira parte do ensaio podia levar a essa compreensão. A compreensão do conceito de ideologia como consciência falsa levava facilmente à sua formulação como uma questão epistemológica centrada na dicotomia falso/verdadeiro que a despeja de todas as suas conotações políticas. Naturalmente, é difícil resumir as inúmeras interpretações ligadas ao conceito de ideologia numas poucas proposições, mas certamente uma coisa relativamente clara na literatura educacional é o vínculo que a noção de ideologia tem com poder e interesse.

Essa perspectiva permite que escapemos aos impasses colocados pelo equacionamento de ideologia como conhecimento falso e não-ideologia como conhecimento verdadeiro, permitindo também que nos afastemos da noção representacional de conhecimento e linguagem implícita naquele equacionamento. A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber se as idéias veiculadas pela ideologia correspondem

à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam. Isto nos leva ao segundo ponto conceitual importante.

Ligar o conceito de ideologia a relações de poder e a questões de interesse significa contestar a noção de conhecimento como representação da realidade implícita na perspectiva “epistemológica” de ideologia. Em uma perspectiva alternativa, a linguagem — na qual o conhecimento se expressa — não é tanto um meio transparente e neutro de representação de uma realidade que “existe” independentemente dela, mas um dispositivo ativamente implicado na constituição e definição da realidade. Conseqüentemente, nessa perspectiva, a ideologia é um dos modos pelos quais a linguagem constitui, produz, o mundo social de uma certa forma. Essa compreensão ajuda a superar o impasse que decorre da aproximação de ideologia a conhecimento falso da realidade e de não-ideologia a conhecimento “verdadeiro”. Obviamente, isso tem implicações não apenas para uma compreensão modificada do papel da ideologia no currículo, mas também para as próprias noções de conhecimento como representação, que constituem toda a tradição educacional.

Nessa primeira fase da teorização crítica, havia uma tendência a ver o campo ideológico como muito pouco contestado. A ideologia era vista mais como imposição, a partir de cima, de certas idéias sobre a sociedade e o mundo. Um refinamento dessa visão amplia-se em pelo menos três dimensões. Em primeiro lugar, a ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos, isto é, a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais “originais”, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum. Em segundo lugar, a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de

idéias, uma construção logicamente consistente. Em vez disso, ela é feita de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas, de diferentes espécies de “conhecimentos”. Por último, a ideologia não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida. A ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas e dentre essas formas — embora não todas — algumas constituem uma resistência e uma luta efetivas contra a ideologia. Nesse contexto, foi extremamente importante o desenvolvimento do conceito de hegemonia, a partir do pensamento de Antonio Gramsci, que chama a atenção exatamente para o aspecto contestado do terreno ideológico.

Em terceiro lugar, nesse processo de refinamento do conceito, os mecanismos de transmissão foram sendo vistos como muito mais suís. No campo educacional, por exemplo, tendia-se a ver a ideologia como “crystalinamente” transmitida por meios como os livros didáticos e pelas aulas dadas pelos professores. Nessa compreensão, a ideologia corporificava-se predominantemente em idéias. Em contraposição, passou-se cada vez mais a ver a ideologia como envolvida em práticas materiais — uma idéia que se deve ao próprio Althusser. A ideologia perde aqui sua conotação idealista, para ser vista como tendo existência material. Ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem.

Estamos longe de ter esgotado o potencial analítico e político do conceito de ideologia, assim como de ter esgotado a compreensão que dele podemos ter. Ele continua a ser central na teorização educacional crítica e, sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para

produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia.

## 2. Currículo e cultura

Se ideologia e currículo não podem ser vistos separados na teorização educacional crítica, cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. Nessa visão, que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade?

A teorização crítica, de certa forma, continua essa tradição. A educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural. Entretanto, há diferenças importantes a serem enfatizadas. De forma geral, a educação e o currículo estão, sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente político.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

Em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão,

apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.

Obviamente, a visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Assim, nessa perspectiva, a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979). Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo

de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade.

Essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica. Se combinamos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da “realidade”, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

### 3. Currículo e poder

Se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político. Isso não quer dizer que a conceituação daquilo que constitui o poder, no contexto da educação e do currículo, seja uma questão facilmente resolvida.

Para não entrar em longas e intermináveis discussões conceituais sobre o poder, é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão

submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. Como vimos acima, quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituinte. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções.

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder

existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado — uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada — quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Nesse sentido, é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

Isso transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo. Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.

#### 4. Outros temas e questões: os antigos e os emergentes

Ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais e que sintetizam

as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica. Entretanto, há outras questões e outros temas importantes que ampliam e estendem o alcance desses conceitos. Mencionamos, a seguir, apenas alguns dentre muitos que mereceriam ser considerados.

Um desses conceitos é o de currículo oculto. Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização freqüente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles “objetivos” não-explicitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto.

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. É por isso que uma história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo dedicada à construção de ordens curriculares alternativas.

A história do currículo tem sido importante na tarefa de questionar a presente ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem-se veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada “interdisciplinaridade”. Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.

Não é apenas a estrutura disciplinar do currículo que parece constituir um daqueles elementos tão “naturais” a ponto de ser inatacável. As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/as estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em decompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo. Em primeiro lugar, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” (televisão, música, videogames, revistas) têm constituído uma parte central e importante da vida das crianças e

jovens. Apesar do profundo envolvimento implicado nas economias do afeto e do desejo utilizadas pela “cultura popular”, o currículo tem ficado solenemente indiferente a esse processo. Embora pouco saibamos sobre como essa situação pode ser modificada, podemos esperar que essa questão logo se torne uma das mais importantes no âmbito da teorização educacional crítica. Para isso é necessário que os analistas críticos se tornem menos “escolares” e mais “culturais”.

Em segundo lugar, as novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o “conteúdo” do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. Não incorporar uma compreensão dessas transformações à nossa teorização curricular crítica significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que as utilizam fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação. A teoria educacional crítica não pode ficar indiferente a esse processo, nem tampouco pode rejeitá-lo em nome de um certo humanismo anti-tecnicista. Em vez disso, é importante compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social.

As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. Nesse con-

texto, tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Embora esse movimento tenha raízes genuinamente democráticas, ele pode também ser regressivo na medida em que não esteja atento para flagrar, no seu próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e poder. Qualquer projeto que esteja disposto a contestar e a identificar suas próprias condições de produção e suas bases de poder poderá fugir às tendências que supostamente quer criticar, arriscando, assim, apenas a substituir uma forma de governo — dos indivíduos e da população — por outra. A história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre implicado em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo (Popkewitz, 1994, p. 9).

Finalmente, tem havido importantes modificações nas formas de conceber o conhecimento e a linguagem, com profundas implicações para a teorização sobre o currículo. Na visão que está ligada às nossas concepções convencionais de currículo, o conhecimento e a linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade e se fundamentam em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada lingüística” vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, aquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada lingüística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente,

da educação é do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter conseqüências profundas e importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo. São essas conseqüências que ainda não têm sido suficientemente exploradas, mas que devem ganhar crescentemente mais atenção.

Como se vê, a teorização crítica sobre currículo, da qual a Sociologia do Currículo é um importante elemento, é um processo contínuo de análise e reformulação. A Teoria Crítica do Currículo é um movimento de constante problematização e questionamento. Nesse processo, novas questões e temas vêm-se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiveram no centro de sua preocupação. É isso que constitui sua vitalidade e seu potencial. Esta é uma história que evidentemente ainda não terminou. Na verdade, talvez esteja apenas começando.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, P.: Deem, R.; Finch, J. & Rock, P. (eds.) *Practice and Progress: British Sociology 1950-1980*. Londres, George Allen & Unwin, 1981.
- Althusser, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- Apple, M. W. “Community, Knowledge and the Structure of Disciplines”. *The Educational Forum*, v. XXXVII, n. 1, 1972, pp. 75-82.
- Bernstein, B. “Sociology and the Sociology of Education: a Brief Account”. In: Rex, J. (ed.) *Approaches to Sociology: an Introduction to Major Trends in British Sociology*. Londres, RKP, 1975.

- Bourdieu, P. *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*. Paris, Minuit, 1979.
- Crenin, L. "Curriculum Making in the United States". In: Pinar, W. (ed.) *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists*. Berkeley, McCutchan, 1975.
- Franklin, B. M. *The Curriculum Field and the Problem of Social Control, 1918-1938: a Study in Critical Theory*. Tese de Doutorado. Universidade de Wiconsin, 1974.
- Heath, A. & Edmondson, R. "Oxbridge Sociology: the Development of Centres of Excellence?" In: Abrams, P.; Deem, R.; Finch, J. & Rock, P. (eds.) *Practice and Progress: British Sociology 1950-1980*. Londres, George Allen & Unwin, 1981.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. *Power and Ideology in Education*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1977.
- Kliebard, H. M. "Structure of the Disciplines as an Educational Slogan". *Teachers College Record*, v. 66, n. 7, 1965, pp. 598-603.
- \_\_\_\_\_. "The Development of Certain Key Curriculum Issues in the United States". In: Taylor, P. H. & Johnson, M. (eds.) *Curriculum Development: a Comparative Study*. Windsor, NFR, 1974.
- \_\_\_\_\_. *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Londres, RKP, 1986.
- \_\_\_\_\_. Moreira, A. F. B. "A Contribuição de Michael Apple para o Desenvolvimento de uma Teoria Curricular Crítica no Brasil". *Fórum Educacional*, v. 13, n. 4, 1989, pp. 17-30.
- \_\_\_\_\_. "Currículo e Controle Social". *Teoria e Educação*, n. 5, 1992a, pp. 13-27.

- \_\_\_\_\_. *O Currículo como Campo de Estudos: Origens e Desenvolvimento nos Estados Unidos*. Palestra proferida no Curso de Atualização em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992b.
- Pinar, W. & Grunet, M. "Theory and Practice and the Reconceptualisation of Curriculum Studies". In: Lawn, M. & Barton, L. (eds.) *Rethinking Curriculum Studies: a Radical Approach*. Londres, Croom Helm, 1981.
- Popkewitz, T. Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on its History, Ideology, and Potential. *Teaching & Teacher Education*, v. 10, n. 1, 1994, pp.1-14.
- Seguel, M. L. *The Curriculum Field: its Formative Years*. Nova Iorque, Teachers College Press, 1966.
- Shor, I. *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration*. Londres, RKP, 1986.
- Silberman, C. *Crisis in the Classroom: the Remaking of American Education*. Londres, Wildwood House, 1973.
- Silva, T. T. "Currículo, Conhecimento e Democracia". *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, 1990, pp. 59-66.
- Van Manen, M. "Reconceptualist Curriculum Thought: a Review of Recent Literature". *Curriculum Inquiry*, v. 8, n. 4, 1978, pp. 365-375.
- Young, M. F. D. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Collier-Macmillan, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Towards a Critical Sociology of Education*. Conferência proferida no Seminário Internacional de Sociologia. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1984.