

21. Ver Paul Baran e Paul Sweezy, *Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1968). Ver também uma análise exemplar em Vicente Navarro, *Medicine Under Capitalism* (New York: Neale Watson Academic Publications, 1979).
22. John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).
23. Para uma discussão interessante sobre o debate que ocorre na educação acerca do princípio social de igualdade de oportunidades, ver Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975). Ver também, em *Working Papers for a New Society*, os artigos publicados nos últimos anos sobre o controle do local de trabalho pelo trabalhador.
24. Navarro, op. cit.
25. Louis Wirth, "Prefácio" a Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (New York: Harcourt, Brace & World, 1936), p. xxii-xxiii.
26. Philip Wexler, "The Sociology of Education", *Beyond Equality* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976).
27. Michael W. Apple, "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review*, XX (junho, 1976), p. 209-215, e Michael W. Apple e Philip Wexler, *Cultural Capital and Educational Transmissions, Educational Theory*, XXVII (inverno, 1978).
28. Michael F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971); Richard Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (London: Tavistock, 1973); Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (2. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977); Michael Flude e John Ahier (eds.), *Educability, Schools and Ideology* (London: Halstead, 1974); Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975). Um exame de boa parte desse trabalho pode ser encontrado em John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977).
29. Young, op. cit., p. 24.
30. Feinberg, op. cit., p. vii.
31. Roger Dale et al., op. cit., p. 1.
32. *Ibid.*, p. 1-2.
33. *Ibid.*, p. 2.
34. No exame que se segue, estou usando a excelente análise da ideologia feita por Helen M. McClure e George Fischer, *Ideology and Opinion Making: General Problems of Analysis* (New York: Columbia University Bureau of Applied Social Research, julho, 1969, mimeografado).
35. Ver, por exemplo, Clifford Geertz, *Ideology as a Cultural System: Ideology and Discontent*, David Apter (ed.) (New York: Free Press, 1964), p. 47-76.
36. McClure e Fischer, op. cit., p. 7-10.
37. Para mais discussões sobre o problema da ideologia, uma das abordagens analíticas mais interessantes é a de Nigel Harris, *Beliefs in Society: The Problem of Ideology* (London: C.A. Watts, 1968).

A ideologia e a reprodução cultural e econômica

A REPRODUÇÃO CULTURAL E ECONÔMICA

Muitos economistas e não poucos sociólogos e historiadores da educação têm uma maneira peculiar de olhar para as escolas. Eles vêem a instituição de ensino como se fosse uma caixa preta. Mede-se o *input*, antes de os alunos entrarem nas escolas, e, depois, o *output*, ao longo do processo ou quando, "adultos", ingressam na força de trabalho. O que de fato acontece dentro dessa caixa preta – o que se ensina, a experiência concreta da criança e dos professores – é menos importante do que as considerações globais e macroeconômicas da taxa de retorno do investimento, ou, mais radicalmente, do que a reprodução da divisão do trabalho. Embora essas considerações sejam importantes (em especial aquela que diz respeito a lidar com o papel da escola como força reprodutora de uma sociedade desigual, conforme assinalei no Capítulo 1), pela própria natureza de uma visão da escola como caixa preta, não conseguem demonstrar como esses efeitos são construídos *dentro* da escola. Portanto, esses profissionais são menos precisos do que poderiam ser na explicação de parte do papel das instituições culturais na reprodução que pretendem descrever. Entretanto, como argumentarei aqui, tais explicações *culturais* precisam ser abordadas – o que exige uma orientação diferente e que seja um complemento àquelas que esses outros estudiosos empregam.

Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade.¹ Assim, talvez precisemos, nas palavras

21. Ver Paul Baran e Paul Sweezy, *Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1968). Ver também uma análise exemplar em Vicente Navarro, *Medicine Under Capitalism* (New York: Neale Watson Academic Publications, 1979).
22. John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).
23. Para uma discussão interessante sobre o debate que ocorre na educação acerca do princípio social de igualdade de oportunidades, ver Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975). Ver também, em *Working Papers for a New Society*, os artigos publicados nos últimos anos sobre o controle do local de trabalho pelo trabalhador.
24. Navarro, op. cit.
25. Louis Wirth, "Prefácio" a Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (New York: Harcourt, Brace & World, 1936), p. xxii-xxiii.
26. Philip Wexler, "The Sociology of Education", *Beyond Equality* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976).
27. Michael W. Apple, "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review*, XX (junho, 1976), p. 209-215, e Michael W. Apple e Philip Wexler, *Cultural Capital and Educational Transmissions, Educational Theory*, XXVII (inverno, 1978).
28. Michael F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971); Richard Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (London: Tavistock, 1973); Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (2. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977); Michael Flude e John Ahier (eds.), *Educability, Schools and Ideology* (London: Halstead, 1974); Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975). Um exame de boa parte desse trabalho pode ser encontrado em John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977).
29. Young, op. cit., p. 24.
30. Feinberg, op. cit., p. vii.
31. Roger Dale et al., op. cit., p. 1.
32. Ibid., p. 1-2.
33. Ibid., p. 2.
34. No exame que se segue, estou usando a excelente análise da ideologia feita por Helen M. McClure e George Fischer, *Ideology and Opinion Making: General Problems of Analysis* (New York: Columbia University Bureau of Applied Social Research, julho, 1969, mimeografado).
35. Ver, por exemplo, Clifford Geertz, *Ideology as a Cultural System: Ideology and Discontent*, David Apter (ed.) (New York: Free Press, 1964), p. 47-76.
36. McClure e Fischer, op. cit., p. 7-10.
37. Para mais discussões sobre o problema da ideologia, uma das abordagens analíticas mais interessantes é a de Nigel Harris, *Beliefs in Society: The Problem of Ideology* (London: C.A. Watts, 1968).

A ideologia e a reprodução cultural e econômica

A REPRODUÇÃO CULTURAL E ECONÔMICA

Muitos economistas e não poucos sociólogos e historiadores da educação têm uma maneira peculiar de olhar para as escolas. Eles vêem a instituição de ensino como se fosse uma caixa preta. Mede-se o *input*, antes de os alunos entrarem nas escolas, e, depois, o *output*, ao longo do processo ou quando, "adultos", ingressam na força de trabalho. O que de fato acontece dentro dessa caixa-preta – o que se ensina, a experiência concreta da criança e dos professores – é menos importante do que as considerações globais e macroeconômicas da taxa de retorno do investimento, ou, mais radicalmente, do que a reprodução da divisão do trabalho. Embora essas considerações sejam importantes (em especial aquela que diz respeito a lidar com o papel da escola como força reprodutora de uma sociedade desigual, conforme assinalo no Capítulo 1), pela própria natureza de uma visão da escola como caixa preta, não conseguem demonstrar como esses efeitos são construídos *dentro* da escola. Portanto, esses profissionais são menos precisos do que poderiam ser na explicação de parte do papel das instituições culturais na reprodução que pretendem descrever. Entretanto, como argumentarei aqui, tais explicações *culturais* precisam ser abordadas – o que exige uma orientação diferente e que seja um complemento àquelas que esses outros estudiosos empregam.

Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade.¹ Assim, talvez precisemos, nas palavras

de Mannheim (1936),² particularizar a “realidade” que as escolas e outras instituições culturais selecionam, preservam e distribuem, de maneira que essa realidade possa ser vista como uma “construção social” que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade.

Hoje se tornou uma espécie de lugar-comum na literatura sociológica e educacional falar da realidade como construção social. Por essa expressão, os estudiosos, especialmente aqueles de inclinação fenomenológica, querem dizer duas coisas: (1) tornar-se uma pessoa é um ato social, um processo de iniciação no qual o neófito aceita determinada realidade social como realidade *tout court*, como a maneira que a vida “realmente é”; (2) em maior escala, os significados sociais que sustentam e organizam uma coletividade são criados pelos padrões contínuos da interação do senso comum das pessoas à medida que vivem suas vidas.³ Essa inserção do elemento social no que se tornou um problema psicológico na sociedade anglo-ocidental é certamente uma melhoria se comparada à visão de muitos educadores segundo os quais os padrões de significados que as pessoas usam para organizar suas vidas e tentam transmitir por meio de suas instituições culturais não dependem de influências sociais ou ideológicas. A noção de que haja uma “construção social da realidade” é um pouco generalista, e não tão útil quanto poderíamos pensar para a compreensão das relações que existem entre as instituições culturais, especialmente as escolas, e o modelo e a textura das formas sociais e econômicas em geral. Como Whitty (1974) sucintamente diz:⁴

A ênfase exagerada na noção de que a realidade é construída socialmente parece ter levado a negar a consideração de como e por que a realidade passa a ser construída de determinadas maneiras e de como e por que determinadas construções da realidade parecem ter o poder de resistir à subversão.

Assim, o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social.

O princípio oposto, de que o conhecimento não está relacionado de maneira significativa à organização e ao controle da vida econômica e social, é também problemático – embora tal fato seja uma surpresa para muitos teóricos do currículo. Isso é mais bem colocado por Raymond Williams (1961) em sua análise crítica da distribuição social da cultura.⁵

O padrão de significados e valores pelos quais as pessoas conduzem suas vidas inteiras pode ser visto, durante um tempo, como algo autônomo, que evolui de acordo com seus próprios termos. Contudo, é bastante irreal, sem dúvida, separar esse padrão de um sistema político e econômico determinado, que pode estender sua influência às mais inesperadas regiões de sentimento e comportamento. A prescrição comum da educação como chave para a mudança ignora o fato de

que a forma e o conteúdo da educação são afetados e, em alguns casos, determinados pelos sistemas reais de decisão [política] e de manutenção [econômica].

Tanto Whitty como Williams levantam questões um tanto quanto difíceis sobre o que pode ser chamado de relação entre ideologia e conhecimento escolar, embora o contexto a que se refiram seja geralmente o britânico. Não nos deve surpreender que haja uma história bastante extensa de lidar com questões relativas às conexões entre cultura e controle na Europa e na Inglaterra. De um lado, têm-se um conjunto de antagonismos de classe menos oculto do que o dos Estados Unidos. Todavia, o fato de a tradição de análise ideológica ser menos visível na vida acadêmica educacional e cultural norte-americana nos remete a duas outras preocupações: a natureza anistórica da maior parte das atividades educacionais e a predominância, na maioria dos discursos sobre currículo, de uma ética de melhoramento por meio de modelos técnicos.⁶ A natureza anistórica da área do currículo é bastante interessante aqui. Qualquer pessoa familiarizada com a intensa discussão que ocorreu tanto no interior quanto no exterior da Progressive Education Association (Associação para a Educação Progressista) durante sua história sabe que um dos principais pontos de contenda entre os educadores progressistas foi o problema do doutrinamento. As escolas devem ensinar, orientadas por uma visão de uma sociedade mais justa, determinado conjunto de significados sociais a seus alunos? Elas devem apenas preocupar-se com técnicas pedagógicas progressistas, em vez de adotar determinada causa social e econômica? Questões desse tipo foram como “pragas” para os educadores democráticos no passado, e a controvérsia continua – embora com vocabulário diferente – até hoje.

Na verdade, como Stanwood Cobb, um dos primeiros organizadores da Progressive Education Association, disse, muitos educadores progressistas ao longo das primeiras décadas do século XX eram bastante cautelosos até mesmo quanto a levantar a questão de que conteúdo real deveria ser ensinado e avaliado nas escolas. Em geral preferiam preocupar-se primeiramente com os métodos de ensino – em parte porque a determinação do currículo foi percebida como uma questão política inerente que poderia dividir o movimento.⁷ A compreensão de Cobb sobre as causas estruturais maiores que estavam por trás das escolhas, feitas pelos educadores, das arenas em que deveriam agir pode ou não ter uma precisão histórica. Continua ainda valendo, porém, a questão, pelo menos fenomenologicamente, de que muitos educadores reconheceram que a cultura preservada e difundida pelas escolas, e também por outras instituições, não era necessariamente neutra. Perceberam que suas próprias ações derivavam de tal reconhecimento. Infelizmente, como observei, essas questões historicamente significativas, recorrentes, não alimentaram a atual discussão sobre o currículo nos Estados Unidos tanto quanto o fizeram, digamos, na Inglaterra e na França. Ainda assim, como também já vimos, há um reconhecimento crescente de que as escolas nas sociedades industriais avançadas como a nossa podem servir bem a determinadas classes, mas não tão

bem a outras. Assim, posso pensar apenas em poucas áreas de investigação em que haja mais pressão do que aquela que busca desvelar as ligações entre significado e controle em nossas instituições culturais.

Embora eu não possa apresentar uma teoria totalmente comprovada sobre a cultura e o controle neste momento (mas Raymond Williams, Pierre Bourdieu e Basil Bernstein já começaram essa tarefa),⁸ gostaria de desenvolver algumas questões por aqui. Primeiro, quero oferecer uma discussão mais profunda do modelo básico de pressupostos sob os quais operam os trabalhos recentes acerca da relação entre ideologia e experiência escolar. Isso será comparado às tradições que agora predominam na pesquisa do currículo. Tomarei então um aspecto da discussão sobre as ligações entre currículo e estrutura ideológica e econômica e delinearei algumas proposições gerais sobre ela. Tais proposições devem ser vistas mais como hipóteses do que como provas finais e, sem dúvida, exigirão investigações históricas, conceituais e empíricas – para não dizer nada sobre comparação – para demonstrar sua fecundidade. Essas hipóteses vão se voltar à relação entre qual conhecimento curricular assume um alto *status* em nossa sociedade e seus efeitos econômicos e culturais. Devo argumentar que é difícil pensar os problemas passados e presentes da forma e do conteúdo do currículo sem tentar descobrir as complexas relações que ligam a reprodução cultural à econômica. Começemos pelo breve exame das tradições existentes – como tipos ideais – que tendem a oferecer o pano de fundo hipotético de boa parte do trabalho atual sobre o currículo.

AS TRADIÇÕES DE DESEMPENHO E DE SOCIALIZAÇÃO

Uma grande proporção da teoria e da erudição educacional e curricular de hoje deriva seu ímpeto programático e sua logicidade das várias psicologias de aprendizagem agora disponíveis. Embora Schwab (1970) e outros tenham demonstrado que é um erro lógico tentar derivar uma teoria curricular (ou pedagógica) de uma teoria da aprendizagem⁹ – algo que muitos teóricos do currículo ainda não parecem ter percebido –, há outra dificuldade mais pertinente à argumentação que faço aqui. Como devo demonstrar em maior detalhe mais tarde, a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e anistórica, escondendo assim as complexas relações de poder político e econômico e de recursos subjacentes a boa parte da organização e da seleção curriculares. Em poucas palavras, não se trata de um instrumental lingüístico adequado para lidar com o que pode ser um conjunto de questões curriculares já existentes acerca de algumas das possíveis raízes ideológicas do conhecimento escolar. Nos seus aspectos mais simples, essas questões podem ser reduzidas às seguintes questões: “O que de fato se ensina nas escolas?” “Quais são as funções manifestas e latentes do conhecimento ensinado nas escolas?” “Como os princípios de seleção e organização, que são usados para planejar, ordenar e avaliar esse

conhecimento, atuam na reprodução cultural e econômica das relações de classe em uma sociedade industrial avançada como a nossa?”¹⁰ Essas questões não são em geral parte do jogo de linguagem da psicologia. Examinemos o modelo conceitual, o tabuleiro sobre o qual os jogos de linguagem desse tipo acontecem. Parece haver duas maneiras bastante distintas pelas quais os educadores (e psicólogos, sociólogos e economistas) têm investigado o conhecimento escolar. Uma delas centra-se na questão das realizações acadêmicas. A segunda volta-se menos a questões de desempenho acadêmico do que ao papel das escolas como mecanismos de socialização.¹¹

No modelo de desempenho acadêmico, o conhecimento curricular não é considerado algo problemático. Em vez disso, o conhecimento que encontra seu lugar na escola é em geral aceito como dado, como neutro, de maneira que comparações podem ser feitas entre os grupos sociais, as escolas, as crianças, etc. Assim, o desempenho acadêmico, a diferenciação e a estratificação, baseados em pressuposições relativamente não examinadas do que se deve construir como conhecimento valioso, são os interesses orientadores que estão por trás da pesquisa. O foco tende a ser a determinação de variáveis que têm um impacto maior no sucesso ou fracasso do indivíduo ou do grupo na escola, como é o caso da “subcultura adolescente”, a distribuição desigual de recursos educacionais ou, digamos, o histórico social dos alunos. A meta social é a maximização da produtividade acadêmica.

Ao contrário do modelo de desempenho acadêmico, a abordagem da socialização não necessariamente deixa o conhecimento escolar sem exame. Na verdade, um de seus primeiros interesses é explorar as normas e os valores sociais ensinados na escola. Contudo, por causa desse interesse, essa abordagem se restringe ao estudo do que se poderia chamar de “conhecimento moral”. Estabelece como dado o conjunto de valores da sociedade e questiona como a escola, então agente da sociedade, socializa os alunos ao seu conjunto “compartilhado” de regras e disposições normativas. O pequeno livro, bastante conhecido, de Robert Dreeben (1968), *On what is learned in schools*,¹² é um excelente exemplo disso.

Essas abordagens não são totalmente erradas, é claro, e contribuíram no passado para a nossa compreensão das escolas como mecanismos sociais e culturais, embora não talvez como tenham pretendido. Na verdade, uma vantagem dos longos relatos feitos por Dreeben e outros sobre, por exemplo, a socialização é a de que eles aumentam nossa capacidade de esclarecer o que se toma por certo, como senso comum, como dado – isso para que aceitemos de fato essa abordagem como uma explicação convincente.¹³ As abordagens em pauta apontam, para além de si próprias, à natureza do significado e ao controle das escolas. É importante observar o que aceitam de maneira tácita e o que, portanto, deixam de questionar, pois, em inspeção mais próxima, ambas as tradições de pesquisa são, a seu modo, problemáticas. O modelo de desempenho acadêmico, influenciado cada vez mais fortemente pelas preocupações

gerenciais do controle técnico e da eficiência, tem negligenciado o real conteúdo do próprio conhecimento, falhando assim em considerar com seriedade as possíveis conexões entre a economia e a estrutura do conhecimento escolar, atendo-se apenas à defesa da importância da “produção” dos alunos em uma linha disciplinar muito forte para que também a “democracia continue a ser forte”, e assim por diante. Por sua vez, a tradição da socialização, embora de visão profunda, tem como foco o consenso social e os paralelos que existem entre os valores “dados” de uma coletividade e as instituições educacionais. Ignora, assim, em grande parte o contexto político e econômico no qual tais valores sociais funcionam e pelos quais determinados grupos de valores sociais se tornam os (mas de acordo com a definição de quem?) valores dominantes.¹⁴ Além disso, ambas as tradições, ou abordagens, desconsideram quase que integralmente algumas das funções latentes da forma e do conteúdo do currículo escolar. É isso exatamente o que a tradição do que se passou a chamar de “sociologia do conhecimento escolar” quer investigar.¹⁵

A SOCIOLOGIA E A ECONOMIA DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Um ponto de partida fundamental nessa terceira e mais crítica tradição é aquele articulado por Young (1971) em sua defesa de que há “uma relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade de legitimar determinadas categorias dominantes, e os processos pelos quais a disponibilização de tais categorias a alguns grupos capacita-os a afirmar seu poder e controle sobre os outros”.¹⁶ Assim, para colocar de outra forma, a problemática implica que se examine como um sistema de poder desigual em uma sociedade se mantém, e é parcialmente recriado, por meio da transmissão da cultura.¹⁷ A escola, como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica, se torna, obviamente, uma instituição importante (afinal de contas, toda criança frequente a escola, e a escola tem efeitos importantes como instituição de referência e socialização).

Da mesma forma que ocorre na tradição de socialização, o enfoque dessas investigações se volta para o modo pelo qual a sociedade se estabiliza. Qual é o lugar das escolas na manutenção do modo pelo qual os bens e serviços econômicos e educacionais são controlados, produzidos e distribuídos? Essas questões, contudo, são orientadas por uma postura mais crítica do que, por exemplo, a de Dreeben (1968). Muitos dos compromissos dos indivíduos com esse tipo particular de problema derivam de uma afiliação aos movimentos socialistas. Começam com algo similar à posição que tomei no Capítulo 1. Isso é bastante parecido com a teoria da justiça de Rawlsian, isto é, para uma sociedade ser verdadeiramente justa, deve maximizar as vantagens dos menos privilegiados.¹⁸ Assim, qualquer sociedade que aumenta a lacuna entre, digamos, ricos e pobres, no que diz respeito ao controle do “capital” cultural e econômico (como relatos econômicos recentes demonstram, nossa sociedade de fato faz isso)

precisa ser questionada. Como essa desigualdade é legitimada? Por que é aceita? Como Gramsci diria, como essa hegemonia se mantém?

Para muitos desses pesquisadores, essa aparente estabilidade social e ideológica é vista em parte como “algo dependente da internalização frequentemente inconsciente e profunda de princípios que governam a ordem social existente”.¹⁹ Contudo, esses princípios não são aqui considerados neutros: são vistos como algo intimamente interconectado com a estratificação econômica e política.

Por exemplo, nas análises, norte-americanas, britânicas e francesas, feitas recentemente por Bowles e Gintis, Bernstein, Young e Bourdieu, a percepção subjacente que o indivíduo tem da ordem social da qual faz parte nos oferece o locus para a compreensão. Assim, para dar um exemplo, nas palavras de um comentarista britânico do livro interessante, mas muito mecanicista, de Bowles e Gintis:²⁰ “Na obra de Bowles e Gintis, dá-se ênfase à importância da escolarização para a formação de diferentes tipos de personalidade que correspondem às exigências de um sistema de relações de trabalho de um modo econômico de produção”.²¹ Dessa forma, para Bowles e Gintis, a educação não somente aloca os indivíduos em um conjunto relativamente fixo de posições na sociedade – alocação determinada por forças políticas e econômicas –, mas o próprio processo de educação, o currículo formal e oculto, socializa as pessoas de modo a fazer com que aceitem como legítimos os papéis limitados que de fato ocupam na sociedade.²²

Outros autores de mesma orientação assumem uma perspectiva comparativa ao examinarem o efeito que as escolas podem ter na formação da consciência dos indivíduos. Assim, por exemplo, Basil Bernstein argumentou, de maneira consideravelmente significativa, que, “por meio da educação, as ‘estruturas mentais’ do indivíduo (isto é, as categorias de pensamento, linguagem e comportamento) são formadas, e que essas estruturas mentais derivam da divisão social do trabalho”. Na França, a investigação da relação entre a reprodução cultural e econômica está sendo realizada, em linha paralela, por Bourdieu. Ele analisa as regras culturais, o que chama de *hábito*, que conectam o controle econômico e cultural à distribuição econômica e cultural.²³

Bourdieu concentra-se na capacidade que o aluno tem de lidar com o que poderíamos chamar de “cultura de classe média”. O autor francês argumenta que o capital cultural armazenado nas escolas atua como um mecanismo eficaz de filtragem na reprodução de uma sociedade hierárquica. Por exemplo, as escolas recriam parcialmente as hierarquias sociais e econômicas da sociedade por meio do que é aparentemente um processo neutro de seleção e instrução. Tomam o capital cultural, o *hábito*, da classe média como sendo algo natural e o empregam como se todas as crianças tivessem chances iguais de acesso a ele. Todavia, “ao considerar todas as crianças iguais, enquanto implicitamente favorecem aqueles que já adquiriram as competências lingüísticas e sociais para lidar com a cultura da classe média, as escolas tomam como natural o que é essencialmente uma dívida social, isto é, o capital cultural”.²⁴ Bourdieu nos leva, portanto, a pensar o capital cultural como pensaríamos o capital econô-

mico. A forma pela qual as instituições econômicas dominantes são estruturadas para que aqueles que herdem ou já tenham capital econômico se dêem melhor, se repete no que diz respeito ao capital cultural. O capital cultural (“bom gosto”, determinados tipos de conhecimento anterior, capacidades e formas de linguagem) é distribuído de forma desigual por meio da sociedade, e isso depende em grande parte da divisão do trabalho e do poder nessa mesma sociedade. “Ao selecionar tais propriedades, as escolas servem para reproduzir a distribuição de poder da sociedade”.²⁵ Segundo Bourdieu, para entendermos completamente o que as escolas fazem, quem tem sucesso e quem não tem, não devemos ver a cultura como algo neutro, como algo que necessariamente contribui para o progresso. Ao contrário, devemos ver a cultura como algo tacitamente preservado pelas escolas e que contribui para a desigualdade fora de tais instituições.

Por trás disso tudo, portanto, está um argumento segundo o qual devemos reconhecer que, da mesma forma que a pobreza, o fraco desempenho *não* é uma aberração. Tanto a pobreza quanto os problemas curriculares, como os baixos desempenhos, são *produtos* integrais da vida econômica, cultural e social.²⁶ Terei mais a dizer sobre ver tantos problemas curriculares, tais como o do desempenho, como sendo “produzidos naturalmente” por nossas instituições, quando considerarmos o *corpus* formal do conhecimento escolar logo a seguir, na próxima seção desta análise.

Dados os argumentos desse tipo, o que é que esta terceira tradição tem a dizer?²⁷

A hipótese subjacente à maior parte das teorias da “reprodução” é a de que a educação desempenha um papel de mediação entre a consciência do indivíduo e a sociedade como um todo. Esses teóricos sustentam a tese de que as regras que governam o comportamento social, as atitudes, as normas e as crenças são filtradas a partir do nível macro de estruturas políticas e econômicas, chegando ao indivíduo por meio da experiência de trabalho, dos processos educacionais e da socialização familiar. O indivíduo adquire uma consciência e uma percepção próprias da sociedade em que vive. São essa compreensão e essa atitude para com a ordem social que (em grande parte) constituem sua consciência.

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, freqüentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). Na verdade, para essa tradição mais crítica, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda.

Esclareçamos algo: tudo isso não significa defender que a cultura ou a consciência sejam mecanicamente determinadas (no sentido forte do termo)

pela estrutura econômica. Ao contrário, busca-se levar a um nível de consciência e fazer histórica e empiricamente problemático a relação dialética entre o controle e a distribuição culturais e a estratificação política e econômica.²⁸ Nossas percepções comuns – advindas dos modelos de desempenho e de socialização – são, portanto, colocadas entre parênteses. O “interesse cognitivo” subjacente ao programa de pesquisa é ter um olhar *relacional*, digamos, para pensar sobre o conhecimento escolar como algo gerado a partir de conflitos ideológicos e econômicos tanto “fora” quanto “dentro” da educação. Esses conflitos e forças estabelecem limites às respostas culturais (e não as determinam mecanicamente). Isso exige sutileza, e não apreciações que defendam uma correspondência direta entre a vida institucional e as formas da cultura. Os currículos e a cultura não são “meros produtos” de simples forças econômicas.²⁹

Na verdade, quero fazer uma advertência crítica sobre esse ponto. Há um perigo óbvio aqui, perigo que não pode passar despercebido. Tornar toda a “coisa” do currículo algo problemático, submeter o que atualmente conta como conhecimento legítimo ao escrutínio ideológico pode levar a uma espécie bem vulgar de relativismo. Em outras palavras: considerar o conhecimento curricular aberto e o conhecimento curricular oculto fundamentalmente como produtos sociais e históricos leva-nos a questionar os critérios de validade e de verdade que utilizamos.³⁰ As questões epistemológicas que podem ser levantadas aqui não são desinteressantes, para dizer o mínimo. Contudo, o ponto subjacente a essas investigações não é relativizar totalmente nosso conhecimento ou critérios para validar sua verdade ou falsidade (embora a tradição marxista tenha uma longa história exatamente sobre esse debate, como a controvérsia entre Adorno e Popper documenta – a propósito, temos muito a aprender a partir de questões epistemológicas e políticas levantadas por esse debate).³¹ Em vez disso, como acabei de mencionar, a imposição metodológica é pensar relacionamente ou estruturalmente. Em termos mais claros, devem-se procurar as sutis conexões entre fenômenos educacionais, tais como currículo, e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição.

Esses pontos são obviamente similares àqueles em geral associados com os teóricos críticos da Escola de Frankfurt, para quem o contexto no qual percebemos os fatos sociais e a maneira geral por que organizamos conceitualmente nosso mundo podem esconder o fato de que essas aparências, oriundas do senso comum, servem a determinados interesses.³² Entretanto esses interesses não podem meramente ser dados; precisam ser documentados. A fim de estabelecer alguns fundamentos dessa documentação, precisaremos voltar a algumas das hipóteses que mencionei antes. Devemos explorar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrecruzados, não apenas no ensino do “conhecimento moral” como se dá em alguns dos teóricos da reprodução, mas também no *corpus* formal do próprio conhecimento escolar.

SOBRE O PROBLEMA DO CONHECIMENTO DE ALTO STATUS

A discussão das seções anteriores deste capítulo centrou-se no aprofundamento de nossa compreensão dos argumentos políticos, econômicos e conceituais em que as pessoas interessadas no problema da ideologia e do currículo tem se concentrado. Comparou-se essa tradição crítica aos modelos predominantes na área, os modelos de desempenho e de socialização. Agora gostaria de tomar um desses aspectos da relação entre a distribuição cultural e o poder econômico e explorá-lo mais um pouco. Quero empregar esse modelo crítico para engajar-me em algumas especulações sobre como determinado conhecimento – especialmente o conhecimento considerado o mais prestigioso nas escolas – pode na verdade estar ligado à reprodução econômica. Em essência, quero começar a pensar algumas das questões associadas à distribuição de conhecimento e à criação de desigualdade que autores como Bourdieu, Bernstein, Young e outros têm buscado levantar. Em primeiro plano, deveria estar, penso eu, a questão levantada por Bourdieu que citei na última seção. Se quisermos entender como as formas culturais e econômico-políticas funcionam juntas, pensemos em ambas como sendo aspectos do capital.

A fim de lidar com as conexões entre essas formas, deverei usar a linguagem das “transmissões” culturais, tratando com efeito os artefatos culturais e o conhecimento *como se* fossem objetos. Contudo, a noção de “como se” deve ser entendida exatamente como é, uma metáfora para lidar com um processo muito mais complexo no qual os alunos, não simplesmente assimilam informação, atributos culturais, etc., mas sim transformam (e às vezes rejeitam) essas disposições, propensões, habilidades e fatos em significados biograficamente importantes.³³ Assim, embora o ato de tratar o conhecimento como um objeto facilite a discussão, digamos uma simplificação metodológica, precisará ser entendido como apenas um ato de simplificação (o fato de que seja usualmente considerado um objeto em nossa sociedade aponta de fato para sua reificação como mercadoria em sociedades industrialmente avançadas).³⁴

Mais uma vez, um dos argumentos de Michael F. D. Young (1977) nos ajuda a começar. Ele afirma que “quem está na posição de poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis”.³⁵ Embora esse argumento esteja sem dúvida mais relacionado a como a hegemonia atua, saturando nossa consciência, e não seja sempre ou mesmo necessariamente um processo consciente de manipulação e controle, podendo, portanto, tratar-se de um argumento um pouco exagerado, de fato levanta a questão do *status* relativo do conhecimento e de sua acessibilidade. Nessa afirmação está uma proposição que pode acarretar o seguinte: a posse de conhecimento de alto *status*, aquele considerado de excepcional importância e conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si

um fato e a ele se relaciona – o de que as outras pessoas não desfrutam dessa mesma posse. Em essência, o conhecimento de alto *status* “é por definição escasso, e sua escassez se liga de maneira inextricável a sua instrumentalidade”.³⁶

Essa questão é excepcionalmente crítica e precisa ser analisada um pouco mais. Tenho argumentado que as escolas não simplesmente “produzem” pessoas, mas também o conhecimento. Elas ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos relacionados a formas econômicas desiguais. A fim de entender isso, devemos pensar sobre os tipos de conhecimento que as escolas consideram os mais importantes, que pretendem maximizar. Definirei isso como conhecimento técnico, não para desaboná-lo, mas para diferenciá-lo, digamos, da estética, da boa forma física, etc. O conceito da maximização do conhecimento técnico é um princípio útil, penso eu, para começar a desvelar algumas das conexões entre o capital cultural e o capital econômico.³⁷

Nosso sistema econômico está organizado de uma forma que pode criar apenas uma certa quantidade de empregos e ainda manter alto lucro para as empresas ou corporações. Na essência, o aparato econômico estará na sua condição *mais eficiente* quando houver um índice de desemprego de aproximadamente 4 a 6% (embora saibamos que esse índice é notoriamente impreciso, e ao qual devemos também acrescentar a questão de índices bem mais altos para os negros, além de altos níveis de subemprego e de trabalho não-remunerado se considerarmos as muitas mulheres que atuam como donas de casa). Oferecer trabalho útil a esses indivíduos requereria um corte para taxas aceitáveis de retorno financeiro e provavelmente exigiria pelo menos a reorganização parcial dos assim chamados “mecanismos de mercado” que rateiam os empregos e os recursos. Por causa disso, não seria errado usar uma metáfora para descrever nosso sistema econômico como *gerador natural* de níveis especificáveis de subemprego e de desemprego.³⁸ Podemos pensar nesse modelo como aquele que é primeiramente voltado à maximização da produção de lucro e apenas secundariamente com a distribuição de recursos e de emprego.

Agora, um modelo similar parece aplicar-se quando pensamos sobre o conhecimento em sua relação com tal economia. Uma economia corporativa requer a produção de altos níveis de conhecimento técnico para manter o aparato econômico funcionando de maneira eficaz e para tornar-se mais sofisticada na maximização de oportunidades de expansão econômica, dentro de certos limites, pois o que de fato se requer não é a distribuição ampla desse conhecimento de alto *status* para a população em geral. É preciso maximizar sua produção. Enquanto a forma de conhecimento for contínua e eficientemente produzida, a própria escola, pelo menos nesse aspecto maior de seu funcionamento, será eficiente. Assim, certos níveis baixos de desempenho do grupo de alunos que pertencem à “minorias”, filhos dos pobres, etc., podem ser tolerados, pois têm menos conseqüências para a economia do que a geração de conhecimento propriamente dita. Mais uma vez, a produção de determinada “mercadoria” (aqui o conhecimento de alto *status*) recebe maior preocupação

do que a distribuição dessa mesma mercadoria. Até o ponto em que não interferam na produção do conhecimento técnico, as preocupações relativas à sua distribuição mais equânime podem também ser toleradas.

Assim, da mesma forma que no “mercado de trabalho econômico”, onde é mais eficiente haver um nível relativamente constante de desemprego, ou, na verdade, onde é mais eficiente gerar tal nível, as instituições culturais também “naturalmente” geram níveis baixos de desempenho. A *distribuição* ou escassez de determinadas formas de capital cultural é de menor importância nesse cálculo de valores do que a maximização da produção do próprio conhecimento.

Isso, penso eu, explica parcialmente o papel econômico do debate sobre os padrões que utilizamos e a matrícula aberta nas universidades. Também esclarece algumas das razões pelas quais as escolas e os currículos parecem ser organizados para a vida universitária em termos do predomínio de currículos centrados em disciplinas e do prestígio relativo dado a diferentes áreas do currículo. Essa relação entre estrutura econômica e conhecimento de alto *status* poderia também explicar algumas das grandes disparidades que vemos em níveis de financiamento para inovações curriculares em áreas técnicas e, comparativamente, nas artes.

A estrutura do currículo por disciplinas nos dá um exemplo interessante de vários desses pontos sobre o poder e a cultura. A abordagem centrada nas disciplinas não se constituiu em um desafio sério para a visão tradicional de currículo. Em vez disso, foi um argumento de que determinada mercadoria – aqui o conhecimento acadêmico – de determinada comunidade não estava sendo efetivamente “comercializada” nas escolas.³⁹ Mesmo tendo sido aceita pela maior parte das escolas como o conhecimento curricular mais importante e tendo recebido grandes doses de apoio federal para sua adoção, tal abordagem sofria o crivo de visões concorrentes de poder sobre qual deveria ser o conhecimento de alto *status*.

Por exemplo, financiamentos substanciais foram dados ao desenvolvimento do currículo de matemática e ciências, enquanto as artes e humanidades receberam menos. Isso ocorreu e ainda ocorre por duas possíveis razões. Primeiramente, a questão de utilidade econômica. Os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis e, pelo menos à época, pareceram relativamente não-controversos. Segundo, o conhecimento de alto *status* parece ser conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável⁴⁰ que se pode ensinar quanto, o que é fundamental, testar. As artes e humanidades têm obviamente sido vistas como menos propensas a esses critérios, supostamente por causa da própria natureza de sua matéria. Assim, temos uma proposição quase circular e bidimensional em operação: o conhecimento de alto *status* é visto como *macroeconomicamente* vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas

da sociedade, e as definições socialmente aceitas desse conhecimento impedem considerações sobre o conhecimento não-técnico.

É importante observar a ênfase nas considerações macroeconômicas. Obviamente, consertar televisões é algo que, se bem aprendido, pode trazer benefícios econômicos. Contudo, a economia não será indevidamente desequilibrada se tal atividade não receber um *status* de prestígio. Na verdade, se a análise de Braverman (1975) estiver correta – a de que nossa estrutura econômica requer a contínua divisão e subdivisão de habilidades complexas em habilidades menos complexas e mais padronizadas –, o controle econômico poderá ser maior, ajudado pela falta de prestígio atribuído a tal atividade. O mesmo parece não se aplicar ao conhecimento técnico.⁴¹

Temos dois níveis funcionando aqui. As regras sociais e econômicas constitutivas ou subjacentes fazem ser essencial que os currículos centrados em disciplinas sejam ensinados e que o *status* de alto nível seja dado ao conhecimento técnico. Isso ocorre em grande parte pela função seletiva do ensino. Embora isso seja mais complexo do que o espaço de que disponho aqui, é mais fácil estratificar os indivíduos de acordo com “critérios acadêmicos” quando se usa o conhecimento técnico. Essa estratificação ou agrupamento é em grande parte importante porque nem todos os indivíduos são vistos como detentores da capacidade de contribuir para a geração da forma exigida de conhecimento. Assim, o conteúdo cultural (conhecimento legítimo ou de alto *status*) é utilizado como um mecanismo ou filtro para a estratificação econômica,⁴² aumentando, portanto, a expansão contínua de conhecimento técnico em uma economia como a nossa. Ao mesmo tempo, contudo, poder-se-ia esperar que no âmbito desse modelo constitutivo os educadores fossem relativamente livres para responder (ou não responder) a pressões econômicas mais imediatas, tais como educação para a carreira, etc.

Em poucas palavras, uma maior razão para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto *status*. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar.

Com Young, tenho sugerido que algumas das relações entre quem controla as recompensas e o poder em uma sociedade, os padrões dos valores dominantes e a organização do capital cultural podem ser mais bem desveladas se enfocarmos a estratificação do conhecimento. Não seria ilógico alegar que, com base no que já argumentei aqui, em geral, qualquer tentativa de promover alterações substanciais na relação entre conhecimento de alto e de baixo *status*, fazendo, por exemplo, com que áreas diferentes do conhecimento se equiparem, sofrerá resistência. Isso provavelmente significaria também que as tenta-

tivas de usar critérios diferentes para julgar o valor relativo de áreas diversas do currículo seriam consideradas incursões ilegítimas, ameaças àquela “ordem” particular.⁴³

Exemplos disso não são difíceis de encontrar na área da avaliação. Por exemplo, usualmente avaliamos o sucesso dos currículos pelo emprego de um procedimento técnico, pela comparação do *input* com o *output*. Os resultados dos testes subiram? Os alunos dominam a matéria? Trata-se, é claro, do modelo de desempenho, já descrito. Quando os educadores ou os analistas de políticas de ação querem avaliar de uma maneira menos técnica, observando a “qualidade” da experiência curricular ou pelo levantamento de questões sobre a natureza ética das relações envolvidas na interação, podem ser facilmente despedidos. O discurso científico e técnico tem mais legitimidade (alto *status*) nas sociedades industriais avançadas do que o discurso ético. O discurso ético não pode ser facilmente operacionalizado em uma perspectiva do tipo *input-output*. Finalmente, os critérios “científicos” de avaliação dariam em “conhecimento”, enquanto os critérios éticos levariam a considerações puramente “subjetivas”. Isso possui implicações importantes para a visão que temos de nós mesmos enquanto neutros e terá maior significação quando mais tarde analisarmos como a “ciência” funciona na educação.

Um exemplo corrente pode nos ajudar aqui. Depois da reanálise maciça de estudos que relacionam a escolarização à mobilidade social, Jencks, no livro *Inequality*, concluiu que era bastante difícil generalizar os papéis que as escolas desempenham no aumento das chances de alguém ter um futuro melhor. Assim, ele observa que pode ser mais inteligente concentrar a atenção menos na mobilidade e no desempenho e mais na qualidade da experiência real do aluno nas salas de aula, algo que estranhamente (mas felizmente) faz lembrar Dewey. Contudo, o argumento de Jencks de que devamos prestar grande atenção à qualidade de vida em nossas instituições de ensino tinha suas raízes em considerações políticas e foi dispensado rapidamente. Seus critérios para defender aquele ponto de vista foram considerados ilegítimos. Tiveram pouca validade no conjunto particular de jogos de linguagem de que a avaliação compartilha e, portanto, receberam, de comum acordo, pouco *status*.⁴⁴

Essa insistência nos critérios técnicos também transforma tanto os tipos de questões levantadas quanto as respostas dadas no reino dos especialistas, daqueles indivíduos que já possuem o conhecimento. Dessa forma, o *status* relativo do conhecimento está associado aos tipos de questões consideradas aceitáveis, as quais por sua vez parecem estar relacionadas à *não-posses* desse conhecimento por parte de outros indivíduos. A *forma* das questões torna-se um aspecto da reprodução cultural, pois as estas podem apenas ser respondidas por especialistas que já detenham o conhecimento técnico conferido a eles. A estratificação do conhecimento, nesse caso, de novo envolve a estratificação das pessoas, embora em um menor nível econômico.

HEGEMONIA E REPRODUÇÃO

Tudo isso é bastante complicado e, obviamente, difícil de destrinchar, sei. Embora nosso conhecimento dessas relações difíceis seja ainda experimental, de fato renova uma das questões a que me referi antes. Dadas as conexões sutis da geração da reprodução cultural e econômica nesse processo, como e por que as pessoas aceitam tal reprodução? Portanto, as questões de hegemonia, de estabilidade ideológica, levantadas pelos teóricos da reprodução surgem mais uma vez.⁴⁵ Aqui, a pesquisa de Bowles e Gintis, Bernstein, Bourdieu e outros sobre a reprodução social de valores, normas e disposições transmitidas pelo aparato cultural de uma sociedade oferece-nos parte da explicação. Uma forma de reprodução (por meio da “socialização” e do que tem sido chamado de currículo oculto), que devemos examinar nos próximos três capítulos, complementa outra (o *corpus* formal do conhecimento escolar), cada qual parecendo ter laços com a desigualdade econômica. Nessa interação entre o conhecimento curricular (aquilo que ensinamos, a “cultura legítima”) e as relações sociais da vida na sala de aula – interação descrita pelos teóricos da reprodução – é que podemos começar a ver algumas das reais relações que as escolas têm com uma estrutura econômica desigual.

Observemos novamente o que estou dizendo, pois isso constitui parte de um argumento contra as teorias de conspiração tão populares em algumas críticas revisionistas do ensino. Esse processo de reprodução não é causado (no sentido forte do conceito) por um grupo de elite de administradores que sentavam ou agora sentam ao redor de mesas, elaborando maneiras de “trapaçar” contra seus trabalhadores tanto no local de trabalho quanto na escola. Embora, como veremos no Capítulo 4, tal leitura possa descrever com precisão alguns aspectos do porquê de as escolas fazerem o que fazem,⁴⁶ não se trata de uma explicação suficiente das relações de forças que de fato parecem existir. Defendo, ao contrário, que dadas as formas políticas e econômicas que agora estabelecem os princípios sobre os quais muitas de nossas vidas diárias são organizadas, esse processo reprodutivo é uma necessidade “lógica” para a manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio cultural e econômico segue-se “naturalmente”.⁴⁷

Isso pode fazer com que seja mais difícil para educadores como nós lidar com o problema. Poderemos, na verdade, ter de levar a sério os compromissos políticos e econômicos que guiam os teóricos da reprodução. Uma análise educacional séria pode exigir uma teoria coerente do sistema de governo social e econômico do qual somos parte. Embora tenha explorado mecanismos culturais, é também essencial lembrar o argumento de Raymond Williams segundo o qual nem a cultura nem a educação flutuam livremente. Esquecer isso é negligenciar uma arena fundamental para ações e compromissos coletivos.

Algumas dessas preocupações econômicas são resumidas por Henry Levin (1977). Em uma revisão dos efeitos das intervenções de grande escala realiza-

das pelo governo para tentar reduzir a desigualdade econômica por meio das reformas do currículo e do ensino, o autor inclui o fato de que:⁴⁸

As políticas educacionais que têm como alvo a resolução dos dilemas sociais que surgem do mau funcionamento das instituições econômicas políticas e sociais da sociedade não se solucionam por meio de políticas educacionais e de reformas. Os instrumentos de que dispõe o mais benevolente reformador educacional e especialista em políticas de ação estão limitados pela falta de um público para a mudança e pela força avassaladora de um processo educacional que se move em direção à reprodução social da forma de governo existente. Há um resultado deletério em nossos esforços quando as tentativas educacionais para mudar a sociedade tendem a tirar sua atenção do foco do problema pela criação e legitimação da ideologia, segundo a qual as escolas podem ser usadas para resolver problemas que não se originam no setor educacional.

Mais uma vez, devemos ter cuidado com essa espécie de abordagem, pois ela pode nos levar a ver novamente as escolas como caixinhas-pretas. Foi isso que rejeitamos desde o início.

ALGUMAS QUESTÕES CONCLUSIVAS

Quero parar aqui, sabendo muito bem que se poderia e precisaria dizer muito mais sobre os tópicos que levantei. Por exemplo, a fim de ir adiante com a relação entre conhecimento de alto *status* e uma ordem social “externa”, deveríamos ter de investigar a história do surgimento concomitante de novas classes de profissionais da área social e do crescimento de novos tipos de conhecimento “legítimo”.⁴⁹ Essas questões obviamente requerem que pensemos muito mais a fim de que passem a dar conta do problema conceitual da relação dialética entre controle cultural e estrutura social e econômica. Como cada uma delas afeta a outra? Que papel o próprio sistema educacional desempenha na definição de formas particulares de conhecimento como sendo de alto *status*? Que papel desempenha para ajudar a criar um processo de certificação baseado na posse (e na não-posse) desse capital cultural, um sistema de certificação que produz vários agentes grosseiramente equivalentes às necessidades da divisão do trabalho na sociedade? Essas questões implicam algo importante, penso eu, pois tal relação não é uma rua de mão única. A educação é tanto a “causa” quanto o “feito”. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela.⁵⁰ É justamente essa ação que precisa ser revelada.

Questões desse tipo não são usualmente feitas no currículo, é claro. Contudo, precisamos lembrar que essas preocupações não são algo totalmente novo para o discurso que cerca a educação norte-americana. Na verdade, não deve-

mos ver esse tipo de currículo inclinado sociológica e economicamente como uma tentativa de levar adiante qualquer “reconceitualização” da área do currículo, embora esse nome tenha sido aplicado a alguns analistas recentes do poder e do conhecimento escolar.⁵¹ Em vez disso, as questões que orientam este livro precisam ser vistas como tendo raízes um tanto quanto profundas na área do currículo, raízes que podemos ter infelizmente esquecido, dada a natureza anistórica da educação.

Basta lembrar o que estimulou os primeiros reconstrucionistas sociais da educação (Counts, Smith-Stanley-Shores e outros) para começar a perceber que um dos temas orientadores do trabalho com o currículo no passado foi o papel que as escolas tiveram na reprodução de uma sociedade desigual. Embora esses autores possam ter sido otimistas demais em ver as escolas como agentes poderosos para a mudança do desequilíbrio, e apesar de vários deles terem no final se afastado das alterações de grande escala em nosso sistema de governo,⁵² o princípio de examinar as ligações entre instituições culturais e econômicas é uma parte valiosa de nosso passado. É hora de fazê-la nosso presente e nosso futuro também.

NOTAS

1. Thomas R. Bates, “Gramsci and the Theory of Hegemony”, *Journal of the History of Ideas*, XXXVI (abril/junho, 1975), p. 36.
2. Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (New York: Harcourt, Brace & World, 1936).
3. Naturalmente, essa questão é mais bem trabalhada por Peter Berger e Thomas Luckmann em *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday, 1966). A contestação mais articulada do uso de tais formulações “fenomenológicas” na educação encontra-se em Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975).
4. Geoff Whitty, “Sociology and the Problem of Radical Educational Change”, *Educability, Schools and Ideology*, Michael Flude e John Ahier (eds.) (London: Halstead Press, 1974), p. 125.
5. Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto & Windus, 1961), p. 119-120.
6. Herbert M. Kliebard, “Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective”, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, William Pinar (ed.) (Berkeley: McCutchan, 1975), p. 39-50.
7. Entrevista gravada na Universidade de Wisconsin, Madison. A necessidade de que os movimentos pela reforma educacional em grande escala tenham este clima sombrio e vago é analisada mais detalhadamente em B. Paul Komisar e James McClellan, em “The Logic of Slogans”, *Language and Concepts in Education*, B. Othanel Smith e Robert Ennis (eds.) (Chicago: Rand McNally, 1961), p. 195-214.
8. Ver, por exemplo, Raymond Williams, *The Country and the City* (New York: Oxford University Press, 1973); Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (London: Sage, 1977), e Basil Bernstein, *Class, Codes*

- and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (2. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977).
9. Joseph Schwab, *The Practical: A Language for Curriculum* (Washington: National Education Association, 1970), e Dwayne Huebner, "Implications of Psychological Thought for the Curriculum", *Influences in Curriculum Change*, Glenys Unruh e Robert Leeper (eds.) (Washington: Association for the Supervision and Curriculum Development, 1968), p. 28-37.
 10. Essas questões são discutidas no Capítulo 3 e em Geoff Whitty e Michael Young (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Nafferton, England: Nafferton Books, 1976).
 11. Estou usando a exposição criteriosa dessas duas tradições de pesquisa encontrada em Philip Wexler, "Ideology and Utopia in American Sociology of Education", *Education in a Changing Society*, Antonia Klostowska e Guido Martinotti (eds.) (London: Sage, 1977), p. 27-58.
 12. Robert Dreeben, *On What is Learned in Schools* (Reading, Mass.: Addison Wesley, 1968).
 13. Michael F. D. Young, "On the Politics of Educational Knowledge". *Education in Great Britain and Ireland*, R. Bell (ed.) (London: Oxford, 1973), p. 201.
 14. Wexler, op. cit.
 15. Para outra análise das origens dessa tradição ver Michael W. Apple, "Power and School Knowledge", *The Review of Education III* (janeiro/fevereiro, 1977), p. 26-49, e Michael W. Apple e Philip Wexler, "Cultural Capital and Educational Transmissions", *Educational Theory*, XXVIII (inverno, 1978).
 16. Michael F. D. Young, "Knowledge and Control", *Knowledge and Control*, Michael F. D. Young (ed.) (London: Collier-Macmillan, 1971), p. 8.
 17. Bourdieu e Passeron, op. cit., p. 5.
 18. Analisei os compromissos conceituais e políticos também em Apple, *Power and School Knowledge*, op. cit.
 19. Madeleine MacDonald, *The Curriculum and Cultural Reproduction* (Milton Keynes: Open University Press, 1977), p. 60.
 20. Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976).
 21. MacDonald, op. cit., p. 309. Este texto também oferece várias críticas interessantes sobre o quanto Bowles e Gintis apelam para uma teoria da correspondência.
 22. John W. Meyer, "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, LXXXIII (julho, 1977), 64.
 23. MacDonald, op. cit.
 24. Roger Dale et al. (eds.) *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader* (London: Routledge & Kegan Paul, 1976), p. 4.
 25. Ibid.
 26. R. W. Connell, *Ruling Class, Ruling Culture* (New York: Cambridge University Press, 1977), p. 219. No Capítulo 7, veremos como isso realmente ocorre, especialmente por meio do complexo processo de rotulação que ocorre na escola.
 27. MacDonald, op. cit.
 28. A natureza recíproca desta relação – como a cultura e a economia se interpenetram e atuam uma sobre a outra de maneira dinâmica – é mais bem examinada em Raymond Williams, "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory", *New Left Review*, LXXXII (novembro/dezembro, 1973).
 29. Ibid. Ver também o último capítulo, "Aspects of the Relations Between Education and Production", em Bernstein, op. cit.
 30. Michael F. D. Young, "Taking Sides Against the Probable", *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge* (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), p. 86-96, e Michael W. Apple, "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review*, XX (junho, 1976), p. 209-215.
 31. Ver, por exemplo, Albrecht Wellmer, *Critical Theory of Society* (New York: Herder e Herder, 1971), especialmente o Capítulo 1. Ver também a discussão sobre a posição assumida pelo filósofo marxista francês Louis Althusser, em Miriam Glucksmann, *Structuralist Analysis in Contemporary Social Thought* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974). Embora possa ser difícil lidar com a "comprovação" das asserções sociais de orientação crítica, lançando-se mão da tradição positivista, isso não significa que a comprovação empírica de aspectos do problema seja inconseqüente. Tal questão é muito bem elaborada em Connell, op. cit.
 32. Ian Hextall e Madan Sarup, "School Knowledge, Evaluation and Alienation", *Society, State and Schooling*, Michael Young e Geoff Whitty (eds.) (London: Falmer Press, 1977), p. 151-171.
 33. Ver os artigos de Mehan e McKay em Hans Peter Dreitzel (ed.), *Childhood and Socialization* (New York: Macmillan, 1973), e Linda M. McNeil, "Economic Dimensions of Social Studies Curricula: Curricula as Institutionalized Knowledge" (tese de doutorado não publicada, Universidade de Wisconsin, Madison, 1977).
 34. Whitty, op. cit.
 35. Michael F. D. Young, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", em Young, *Knowledge and Control*, op. cit. Há paralelos interessantes entre o trabalho de Young e o de Huebner, no enfoque conjunto sobre acessibilidade curricular. Ver Dwayne Huebner, "Curriculum as the Accessibility of Knowledge" (artigo não-publicado, apresentado no *Curriculum Theory Study Group*, Minneapolis, março 1970, mimeografado).
 36. Bernice Fischer, "Conceptual Masks: An Essay Review of Fred Inglis, Ideology and Imagination", *Review of Education*, I (novembro, 1975), p. 526. Ver também Hextall e Sarup, op. cit.
 37. O princípio de que as escolas sirvam para maximizar a produção de conhecimento técnico foi observado pela primeira vez por Walter Feinberg, em seu provocativo capítulo "A Critical Analysis of the Social and Economic Limits to the Humanizing of Education", *Humanistic Education: Visions and Realities*, Richard H. Weller (ed.) (Berkeley: McCutchan, 1977), p. 249-269. A análise que faço aqui deve a seu texto.
 38. Andrew Hacker, "Cutting Classes", *New York Review of Books*, XXIII (maio, 1976), p. 15. Hacker observa que, em uma situação de empregabilidade total, nossa economia pode usar, de modo profícuo, apenas cerca de 43% da população que esteja na faixa etária de trabalho. Não é lucrativo usar índice superior. "As pessoas que integram os 57% restantes, ou parte delas, tornam-se donas-de-casa, estudantes universitários ou aposentam-se com pensões modestas. Outros, no entanto, são obrigados a viver na pobreza, pois o sistema econômico não lhes oferece alternativas."
 39. Geoff Whitty e Michael F. D. Young, "The Politics of School Knowledge", *Times Educational Supplement* (setembro, 1973), p. 20.
 40. Esta é uma alegação empírica e, naturalmente, falsificável. Há muitos educadores e cientistas que discordariam de tal simplificação da ciência e da matemática. Ver, por exemplo, Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (University of Chicago Press, 1970). Nesse momento, discutem-se quais aspectos dos "paradigmas" científicos são estáveis. Ver Imre Lakatos e Alan Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of*

- Knowledge* (Cambridge University Press, 1970), e Stephen Toulmin, *Human Understanding* (Princeton University Press, 1972).
41. Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1975).
 42. A íntima relação entre os currículos acadêmicos, a distribuição de recursos escassos e a rotulação e enquadramento do estudante de nível secundário é documentada em James E. Rosenbaum, *Making Inequality* (New York: John Wiley & Sons, 1976).
 43. Young, "An Approach to the Study of Curriculum as Socially Organized Knowledge", op. cit., p. 34.
 44. A análise de Habermas sobre o modo como as formas objetivo-rationais ou instrumentais da linguagem e da ação passaram a dominar nossa consciência é muito esclarecedora neste momento. Cf. Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971), e Michael W. Apple, "The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings Educational Evaluation", *Analysis and Responsibility*, Michael W. Apple et al., (eds.) (Berkeley: McCutchan, 1974), p. 3-34. Gostaríamos de traçar a utilização das formas objetivo-rationais da ação dentro do crescimento concomitante de determinados sistemas econômicos. O corpus da obra de Raymond Williams fornece modelos essenciais para esse tipo de pesquisa. Ver *The Long Revolution*, op. cit., e *The Country and the City*, op. cit.
 45. Exames de algumas das pesquisas relevantes sobre a questão da hegemonia podem ser encontrados em David W. Livingston, "On Hegemony in Corporate Capitalist States", *Sociological Inquiry*, XLVI (n. 3 e 4, 1976), 235-250, e R. W. Cornell, op. cit., em especial os Capítulos 7-10.
 46. Ver também Herbert Gintis e Samuel Bowles, *Educational Reform in the U.S.: A Historical and Statistical Survey* (New York: The World Bank, março, 1977, mimeografado).
 47. Raymond Williams, *The Long Revolution*, op. cit., p. 298-299.
 48. Henry M. Levin, *A Radical Critique of Educational Policy* (Stanford, California: Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consortium, março, 1977, mimeografado), p. 26-27.
 49. Basil Bernstein fez algumas incursões intrigantes nesta área em seu "Aspects of the Relations Between Education and Production", em Bernstein, op. cit. Ver também Nicos Poulantzas, *Classes in Contemporary Capitalism* (London: New Left Books, 1975), e Burton Bledstein, *The Culture of Professionalism* (New York: Norton, 1976).
 50. Ver o interessante ensaio de John W. Meyer, op. cit. A tentativa de Randall Collins de articular uma teoria dos mercados culturais, em "Some Comparative Principles of Educational Stratification", *Harvard Educational Review*, XLVII (fevereiro, 1977), p. 1-27, também nos ajuda. É, porém, um pouco confusa conceitualmente. Ver minha resposta a ele em *Harvard Educational Review*, XLVII (novembro, 1977), p. 601-602.
 51. William Pinar (ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley: McCutchan, 1975).
 52. Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Formation of Teaching Control Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975).

A economia e o controle no dia-a-dia da vida escolar

Como vimos no capítulo anterior, as escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Isso se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de "mercadorias" culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação "requerida" pelo setor econômico da sociedade. De acordo com uma compreensão mais profunda que começamos a desenvolver, as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural. Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade. Conforme argumentação dos teóricos da reprodução, apresentada no Capítulo 2, a estabilidade ideológica e econômica depende, em parte, da internalização, bem no fundo de nossas mentes, dos princípios e das regras do senso comum que governam a ordem social existente. Essa saturação ideológica sem dúvida será mais eficaz se ocorrer cedo na vida de alguém. Nas escolas, isso significa "quanto mais cedo melhor", em essência a partir do primeiro dia da pré-escola. Os princípios e as regras que são ensinados *darão* significado às situações dos alunos (as escolas são, de fato, organizadas de forma a manter essas definições) e ao mesmo tempo servirão aos interesses econômicos. Ambos os elementos de uma eficaz ideologia estarão presentes.

Começemos a observar isso com mais cuidado, primeiro deixando de lado os comentários feitos pelos críticos mais românticos do ensino, segundo os quais essas configurações ideológicas são ensinadas na escola por que os professores não se importam o suficiente com o que fazem. Depois, poderemos ver quais normas e propensões técnicas economicamente enraizadas são de fato ensinadas em instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas.

ESCOLARIZAÇÃO É CAPITAL CULTURAL

Um dos argumentos menos atraentes nos últimos anos tem sido o de que as escolas são relativamente enfadonhas, entediantes, ou o termo que se deseja, por causa de uma atitude negligente.¹ O argumento é o de que as escolas ensinam de maneira velada todas as coisas sobre as quais os críticos humanistas das escolas tanto gostam de escrever e falar – consenso comportamental, metas institucionais em vez de normas e objetivos pessoais, alienação de seus próprios produtos, etc. – e de que elas assim agem porque os professores, administradores e outros educadores de fato não sabem o que estão fazendo.

Contudo, tal perspectiva é na melhor das hipóteses enganadora. Em primeiro lugar, é completamente anistórica. Ignora o fato de que as escolas estavam em parte projetadas para ensinar exatamente essas coisas. O currículo oculto, o ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas aos alunos não é tão oculto ou “ingênuo” como muitos educadores pensam. Em segundo lugar, ignora a tarefa crucial desempenhada pelas escolas como sendo o conjunto fundamental de instituições nas sociedades industriais avançadas que certificam a competência do adulto. Essa perspectiva tira as escolas de seu ambiente, que é o de uma relação muito maior e mais poderosa com instituições econômicas e políticas que lhes conferem significado. Em outras palavras, assim como têm um papel na maximização da produção de conhecimento tecnológico, as escolas parecem, sem dúvida, fazer o que se espera que façam, pelo menos em termos de proporcionar, ainda que não muito bem, disposições e propensões “funcionais” para a vida futura em uma ordem social e econômica complexa e estratificada.

Embora não haja dúvida de que a negligência não seja uma invenção de Charles Silberman (1970), não é um mecanismo descritivo adequado – não mais do que a venalidade ou a indiferença – para explicar por que as escolas são tão resistentes à mudança ou por que ensinam o que ensinam.² Também não é um instrumento conceitual para esmiuçar o que precisamente se ensina ou por que alguns significados sociais e não outros são usados na organização da vida escolar.

Ainda assim, não são apenas os críticos das escolas que apresentam uma análise simples demais de seu significado social e econômico. Em geral, o significado social da experiência escolar foi aceito como algo não problemático por sociólogos da educação, ou como problemas meramente de “engenharia” pelos especialistas do currículo e outros educadores de inclinação programática. O campo do currículo, mais especialmente do que em outras áreas educacionais, tem sido dominado por uma perspectiva que poderia ser chamada de “tecnológica”, pelo fato de que o maior interesse que orienta seu trabalho envolve encontrar o melhor conjunto de meios para atingir fins educacionais previamente escolhidos.³ Como indiquei, contra esse pano de fundo não-crítico e voltado à melhoria pura e simples, vários sociólogos e estudiosos do currí-

culo, influenciados fortemente pela sociologia do conhecimento, tanto em sua versão marxista (ou neomarxista) quanto na versão fenomenológica, começaram a levantar sérias questões sobre a falta de atenção dispensada à relação entre conhecimento escolar e fenômenos extra-escolares. Vimos que um ponto de partida fundamental dessas investigações foi bem articulado por Michael Young (1971), quando ele observa que há “uma relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade de legitimar determinadas categorias dominantes, e os processos pelos quais a disponibilização de tais categorias a alguns grupos capacita-os a afirmar seu poder e controle sobre os outros”.⁴ Em essência, da mesma forma que há uma distribuição relativamente desigual de capital econômico na sociedade, também há uma distribuição da mesma forma desigual de capital cultural.⁵ Nas sociedades industriais avançadas, as escolas são particularmente importantes como distribuidoras desse capital cultural, e desempenham um papel crítico em dar legitimação a categorias e formas de conhecimento. O próprio fato de que certas tradições e o “conteúdo” normativo sejam construídos como conhecimento escolar é evidência irrefutável de sua legitimidade.

Quero defender aqui a idéia de que o *problema* do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo?”), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). É, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado. O significado latente e a configuração que está por trás da aceitabilidade, por parte do senso comum, de determinada posição podem ser seus atributos mais importantes. Esses significados e relações institucionais ocultos quase nunca são revelados se formos orien-

tados apenas pela idéia de melhoramento casual.⁶ Como Kallos observou, qualquer sistema educacional tem tanto “funções” manifestas quanto latentes. Estas precisam ser caracterizadas não só em termos educacionais (ou de aprendizagem), mas, mais importante, em termos político-econômicos. Em poucas palavras, as discussões sobre a qualidade da vida educacional serão relativamente sem importância se “as funções específicas do sistema educacional não forem identificadas”.⁷ Se muito da literatura sobre o que as escolas ensinam estiver correto, as funções específicas poderão ser mais econômicas do que intelectuais.

Neste capítulo, gostaria de concentrar-me em certos aspectos do problema da escolarização e do significado social e econômico. Considerarei as escolas como instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis. Assim nosso ponto de partida pode ser mais bem colocado na questão: “De quem são os significados coletados e distribuídos por meio dos currículos abertos e ocultos nas escolas?” Isto é, como Marx gostava de dizer, a realidade não caminha por aí, deixando-se identificar por um rótulo. O currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa. Nem as visões de todos os grupos estão representadas, nem os significados de todos os grupos recebem respostas. Como, então, as escolas atuam para distribuir esse capital cultural? De quem é a realidade que “caminha” nos corredores e nas salas de aula das escolas norte-americanas?

Vou concentrar-me em duas áreas. Primeiro, oferecerei uma descrição (que será consideravelmente aprofundada no Capítulo 4) do processo histórico pelo qual determinados significados sociais se tornam particularmente significados *escolares* e assim têm o peso de décadas de aceitação por trás deles. Segundo, apresentarei evidências empíricas, a partir de um estudo de experiências na pré-escola, para documentar a força e a permanência desses determinados significados sociais. Finalmente, questionarei se as pequenas reformas, ao lidar com a eliminação desses significados ideológicos, orientados humanisticamente ou para outra direção, podem ter sucesso sozinhas.

A tarefa de lidar com conjuntos de significados nas escolas tem tradicionalmente cabido aos especialistas em currículo. Historicamente, contudo, o interesse deles pelos significados nas escolas tem sido ligado a noções variadas de controle social. Isso não nos deve surpreender. Deveria ser óbvio, embora geralmente não o seja, que as questões sobre significados nas instituições sociais tendem a tornar-se questões de controle.⁸ Em outras palavras, as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômicos. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar os ambientes escolares, embora possam não ocorrer conscientemente, são com frequência baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores. Talvez os elos entre significado e contro-

le das escolas se tornem mais claros se refletirmos sobre um relato relativamente curto da história do currículo.

SIGNIFICADO E CONTROLE NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO

O sociólogo britânico Bill Williamson defende a idéia de que homens e mulheres “têm de lutar com as formas institucionais e ideológicas das épocas anteriores como sendo os obstáculos fundamentais para o que podem atingir”.⁹ Se essa idéia for tomada a sério, deveremos entender o que se oferece e ensina na escola em termos históricos. Como Williamson observa: “as atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade ainda carregam o peso histórico e estão exemplificadas mesmo nos tijolos e na argamassa dos próprios prédios das escolas”.¹⁰

Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. Na época, a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social. Parte dessa preocupação é compreensível. Muitas das figuras importantes que influenciaram a área curricular (como Charles C. Peters, Ross Finney e especialmente David Snedden) tinham interesses que abarcavam tanto o campo da sociologia educacional quanto o problema mais geral do que deveria de fato acontecer nas escolas. A idéia de controle social teve importância crescente na Sociedade Americana de Sociologia à época e foi uma idéia que pareceu capturar tanto a imaginação e a energia de boa parte da *intelligentsia* da nação quanto a de segmentos poderosos da comunidade empresarial. Não é, portanto, difícil entender como também atraiu aquelas pessoas que “usavam dois chapéus”, isto é, que eram tanto sociólogos como trabalhadores do currículo.¹¹

Todavia, um interesse pela escolarização como mecanismo de controle social não foi meramente tomado emprestado da sociologia. Os indivíduos que primeiro se nomearam especialistas em currículo (homens como Franklin Bobbitt e W. W. Charters) se preocupavam vitalmente com o controle social também por razões ideológicas. Esses homens foram fortemente influenciados pelo movimento de administração científica e pelo trabalho de especialistas em mensuração social;¹² também se guiavam por convicções que consideravam o popular movimento eugênico uma força social “progressista”. Assim, eles trouxeram o controle social para o centro do campo, cuja tarefa era desenvolver critérios para a seleção de significados com os quais os alunos entrariam em contato nas escolas.

Isso não significa, naturalmente, que o controle social em si e por si mesmo é sempre indesejável. A vida social sem algum elemento de controle é

quase impossível de vislumbrar, mesmo porque as instituições, enquanto instituições, tendem a responder às *regularidades* da interação humana. Houve historicamente determinado conjunto de hipóteses – de regras do senso comum – sobre os significados e controles escolares que influenciaram fortemente os primeiros autores que lidaram com o currículo. Eles não só admitiam que a sociedade organizada deveria se manter por meio da preservação de algumas de suas formas valorizadas de interação e significado (um sentido “fraco” e bastante generalista, mas completamente compreensível do controle social). Tinham, também, profundamente engastadas em sua perspectiva ideológica um “forte” sentido de controle. A educação em geral e os significados cotidianos do currículo nas escolas, em particular, eram vistos como elementos essenciais para a preservação de privilégios, interesses e conhecimentos sociais existentes, que eram as prerrogativas de uma parcela da população, mantida às custas de grupos com menos poder.¹³ Como veremos com mais detalhes no Capítulo 4, isso mais freqüentemente tomou a forma de uma tentativa de garantir um controle especializado e científico da sociedade, de eliminar ou “socializar” grupos raciais ou étnicos indesejados ou suas características, ou de produzir um grupo de cidadãos economicamente eficientes a fim de, como coloca C. C. Peters, reduzir o mau ajustamento de trabalhadores em seus empregos. O substrato econômico da vida escolar cotidiana será de especial importância quando, mais tarde neste capítulo, analisarmos o que as escolas ensinam sobre trabalhar e brincar.

É claro que o controle social como idéia ou interesse não se originou com as tentativas do primeiro movimento curricular de usar o conhecimento escolar para fins sociais bastante conservadores. O controle social foi uma meta implícita de um grande número de programas sociais e políticos de aperfeiçoamento realizados durante o século XIX, tanto por agentes privados quanto estatais. Foi a sua intenção também que a ordem, a estabilidade e o imperativo do crescimento industrial pudessem ser mantidos em face de uma variedade de mudanças econômicas e sociais.¹⁴ Como a análise de Feinberg (1975) das raízes ideológicas da política educacional liberal demonstra, muitas das “reformas” propostas, mesmo no século XX, tanto nas escolas quanto em outros lugares, serviram latentemente aos interesses sociais e conservadores de estabilidade e de estratificação social.¹⁵

O argumento apresentado até aqui não tem a função de ridicularizar os esforços de educadores e de reformadores sociais. Em vez disso, é uma tentativa de colocar o debate atual referente à falta de um espírito humano nas escolas, o ensino tácito de normas e valores sociais, etc., em um contexto histórico mais amplo. Sem tal contexto, não poderemos entender completamente a relação entre o que as escolas de fato fazem e uma economia industrial avançada como a dos Estados Unidos. O melhor exemplo desse contexto pode ser encontrado nas funções ideologicamente mutantes da escolarização em geral e dos significados curriculares, em particular. Por trás de muito desse debate sobre o papel da educação formal nos Estados Unidos durante o século XIX,

está uma variedade de preocupações sobre a padronização dos ambientes educacionais, sobre o ensino – por meio da interação escolar cotidiana –, de valores morais, normativos e de inclinações diversas, e sobre o funcionalismo econômico. Hoje, essas preocupações receberam o nome de “currículo oculto”, expressão de autoria de Philip Jackson (1968)¹⁶ e outros. É a própria questão de ser oculto que pode nos ajudar a desvelar a relação histórica entre o que se ensina na escola e o contexto mais amplo das instituições que a cercam.

Devemos ter ciência de que, historicamente, o currículo oculto não era em absoluto oculto, mas, ao contrário, era uma função aberta das escolas durante um bom tempo de sua vida como instituições. Ao longo do século XIX, a diversidade crescente de atributos e estruturas políticas sociais e culturais “forçou os educadores a dar continuidade, com novo vigor, à linguagem do controle social e da homogeneização que havia dominado a retórica educacional desde o primeiro período colonial”.¹⁷ À medida que o século avançava, a retórica da reforma – da justificação da posição ideológica de alguém contra o interesse de outros grupos – não se concentrou somente na necessidade crítica de homogeneidade social. Usar as escolas como agente principal para inculcar valores e para a criação de “uma comunidade norte-americana” não foi suficiente. As pressões crescentes da modernização e da industrialização também criaram certas expectativas de eficiência e de utilidade prática entre algumas classes e também numa elite industrial da sociedade. De acordo com Vallance: “à socialização impositiva acrescentava-se um enfoque na eficiência organizacional”. Assim, as reformas que tinham seu maior efeito na organização social, e principalmente nos procedimentos e princípios que governavam a vida nas salas de aula, eram dominadas pelo interesse pela produção e pela linguagem da produção, pelo funcionamento econômico bem ajustado e pelas habilidades burocráticas. Nesse processo, as razões subjacentes para a reforma passaram vagarosamente de um interesse ativo pelo consenso de valores a uma funcionalidade econômica.¹⁸ Todavia, isso só poderia ocorrer se o período anterior, com sua busca por um caráter nacional padronizado, construído em grande parte por meio das características das escolas, fosse aceito e percebido como algo de sucesso. Assim, os perfis institucionais das escolas com suas formas de interação cotidianas relativamente padronizadas ofereciam os mecanismos pelos quais um consenso normativo pôde ser “ensinado”. Dentro desses amplos perfis, dentro dessas regularidades comportamentais da instituição, impôs-se um conjunto ideológico de regras do senso comum para a seleção do currículo e para a organização da experiência escolar com base na eficiência, funcionalidade econômica e exigências burocráticas. O primeiro currículo tornou-se então a estrutura profunda, o primeiro currículo oculto, que abrangia este último. Uma vez que o currículo oculto havia se tornado oculto, quando um contexto de aprendizagem uniforme e padronizado tinha se estabelecido e quando a seleção e o controle sociais foram tomados como dados na escolarização, somente então se pôde prestar atenção às necessidades do indivíduo ou de outras preocupações mais “etéreas”.¹⁹

Assim, historicamente, um grupo de significados do senso comum, combinando o consenso normativo e o ajuste econômico, foi construído na própria estrutura da educação formal. Isso não quer dizer que não houve movimentos educacionais significativos voltados, digamos, à educação para o autodesenvolvimento. Por trás dessas escolhas preferenciais sobre as necessidades individuais havia um conjunto mais poderoso de expectativas cercado a escolarização – conjunto que estabelecia a estrutura constitutiva da experiência escolar. Como vários economistas recentemente observaram, a “função latente” economicamente mais importante da vida escolar parece ser a seleção e geração de atributos e de significados normativos que capacitam o indivíduo a ter uma chance de retorno econômico.²⁰ Como vimos, isso está intimamente ligado, também, ao papel cultural da escola na maximização da produção de conhecimento técnico. Pelo fato de a escola ser a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto historicamente quanto hoje, determinados significados sociais que tragam benefícios diferenciais sejam distribuídos nas escolas.

Quais são esses determinados significados sociais? Como eles são organizados e apresentados na vida escolar cotidiana? É para essas questões que nos voltamos agora.

IDEOLOGIA E CURRÍCULO NA PRÁTICA

As amplas preocupações da seção anterior com a relação entre ideologia e conhecimento escolar, entre significados e controle, tendem a ser todas muito vagas, a não ser que as vejamos como forças presentes nas atividades de quem trabalha na escola e dos alunos, no que diz respeito ao modo como levam suas vidas nas salas de aula. Como os pesquisadores do currículo oculto e outros observaram, os modos concretos pelos quais o conhecimento é distribuído nas salas de aula juntamente com as práticas do senso comum de professores e alunos podem iluminar as conexões entre a vida escolar e as estruturas de ideologia, poder e recursos econômicos dos quais as escolas são parte integrante.²¹

Da mesma forma que há uma distribuição de capital cultural na sociedade, há também a distribuição social de conhecimento nas salas de aula. Por exemplo, “tipos” diferentes de alunos obtêm diferentes “tipos” de conhecimento. Keddie (1971) documenta isso muito bem em seu estudo do conhecimento que os professores têm de seus alunos e do conhecimento curricular disponibilizado depois a eles.²² Embora a distribuição do conhecimento seja de fato diferente na sala de aula e embora esteja intimamente relacionada ao processo de rotulação social ocorrido nas escolas²³ (algo que relatarei mais claramente no Capítulo 7), ela é menos importante para a minha análise do que aquilo que poderíamos chamar de “estrutura profunda” da experiência escolar. Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real

e formal conteúdo das “coisas” que compõem o currículo? O que acontece quando o conhecimento é filtrado por meio dos professores? Por meio de quais categorias de normalidade e desvio o currículo é filtrado? Qual é o modelo básico e de organização do conhecimento normativo e conceitual que os alunos de fato obtêm? Em poucas palavras, qual é o *currículo que utilizam*? É somente entendendo essa estrutura profunda que podemos começar a apontar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente sustentadas e mediadas pela interação diárias de agentes do senso comum quando realizam suas práticas normais.²⁴ Isso é especialmente verdadeiro na sala de aula. As definições sociais sobre o conhecimento escolar – definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes – são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula.²⁵

Concentrar-me-ei na pré-escola porque ela representa um momento crítico no processo pelo qual os alunos se tornam competentes em regras, normas, valores e inclinações “necessárias” para que atuem na vida institucional de hoje. Aprender o papel de aluno é uma atividade complexa – exige tempo e interação contínua com as expectativas institucionais. Enfocando como isso ocorre e o conteúdo das inclinações que são, tanto aberta quanto ocultamente, parte do conhecimento da pré-escola, podemos começar a esclarecer o conhecimento de fundo que as crianças usam como princípios de organização para uma parcela significativa do restante de suas carreiras escolares.

Em poucas palavras, a definição social internalizada durante o início da vida escolar estabelece as regras constitutivas para a vida escolar posterior. Assim, os elementos que precisam de exame são os que se constroem como trabalho ou brincadeira (jogo), “conhecimento escolar” ou simplesmente “meu conhecimento”, normalidade ou desvio. Como veremos, o uso do elogio, as regras de acesso aos materiais e o controle do tempo e das emoções contribuem significativamente para o ensino de significados sociais na escola. Contudo, como também veremos, são os significados atrelados à categoria *trabalho* que mais claramente esclarecem o lugar possível das escolas na complexa rede de instituições econômicas e sociais que cercam a todos nós.

A experiência da pré-escola serve como fundamento para os anos de escola que virão. As crianças que passam por ela tendem a demonstrar uma superioridade geral em seu desempenho nas primeiras séries, se comparadas com as que não passaram pela mesma experiência. Contudo, as tentativas de determinar exatamente que técnicas de ensino e experiências de aprendizagem contribuem mais diretamente ao “crescimento intelectual e emocional” das crianças na pré-escola produziram resultados não-conclusivos. O treinamento nesta fase parece exercer sua influência mais duradoura e poderosa nas atitudes e no comportamento das crianças pela aclimação delas ao ambiente de sala de aula. É na sala de aula da pré-escola que se apresentam às crianças seus papéis como alunos da escola de ensino fundamental; a compreensão e o domínio

desse *papel* contribuem para o maior sucesso, no ensino fundamental, das crianças que passaram pela pré-escola.

A socialização nas salas de aula da pré-escola inclui a aprendizagem de normas e definições das interações sociais. Dá-se o desenvolvimento contínuo de uma definição de funcionamento da situação. A fim de atuar adequadamente em uma situação social, quem está envolvido no processo deve atingir um entendimento comum de significados, limitações e do potencial que o ambiente oferece à interação. Durante as primeiras semanas do ano escolar, as crianças e o professor forjam uma definição comum da situação a partir da interação repetida em sala de aula. Quando se aceita determinado conjunto comum de significados sociais, as atividades de sala de aula ocorrem naturalmente. Em geral, esses significados comuns permanecem relativamente os mesmos, a não ser que o fluxo de eventos no ambiente deixe de ser ordenado.

Devemos entender que, assim como na nossa primeira discussão sobre a metáfora da distribuição cultural, a socialização não é um processo de mão única.²⁶ Até certo ponto, as crianças em uma sala de aula socializam o professor tanto quanto se socializam. Contudo, as crianças e o professor não têm influência igual na determinação da definição de trabalho da situação. No primeiro dia de aula de uma turma de pré-escola, o professor tem um maior conjunto organizado de regras do senso comum do que as crianças. Pelo fato de ele também deter a maior parte do poder para controlar os eventos e recursos na sala de aula, é o seu conjunto de significados que é dominante. Naturalmente, mesmo os professores não estão livres para definir a situação de sala de aula da maneira que queiram. Como vimos anteriormente neste capítulo, a escola é uma instituição bem estabelecida e pode acontecer de que nem o professor nem as crianças percebam algo muito além de maneiras apenas marginais para desviar de modo significativo das regras e expectativas do senso comum que distinguem as escolas de outras instituições.

A negociação de significados em uma sala de aula da pré-escola é uma fase fundamental para a socialização das crianças. Os significados dos objetos e dos eventos não são intrínsecos, mas formados por meio de interação social. Esses significados, como acontece com outros aspectos da definição da situação, podem mudar durante algum tempo. Em determinado momento, contudo, tornam-se estáveis e provavelmente não serão renegociados, a não ser que o fluxo ordenado de eventos na sala de aula seja rompido.

Os significados de objetos e eventos tornam-se claros para as crianças quando elas participam do ambiente social. O uso de materiais, a natureza da autoridade, a qualidade das relações pessoais, os comentários espontâneos, tanto quanto os outros aspectos da vida cotidiana em sala de aula, contribuem para a consciência cada vez maior de parte da criança sobre seu papel na sala de aula e para sua compreensão do ambiente social. Portanto, como argumentamos no Capítulo 1, para entender a realidade social da escolarização, é necessário estudá-la no ambiente real de sala de aula. Todo conceito, papel ou

objeto é uma criação social ligada à situação na qual foi produzido. Os significados da interação de sala de aula não podem ser previstos; devem ser descobertos. A abstração desses significados, juntamente com as generalizações e *insights* tirados deles, pode ser aplicável a outros contextos, mas as descrições iniciais do pesquisador, sua compreensão e suas interpretações requerem que os fenômenos sociais sejam encontrados onde são produzidos, isto é, na sala de aula.²⁷

A observação e a entrevista com os participantes de determinada sala de aula da pré-escola de uma escola pública, considerada um modelo por muitas das pessoas que trabalham nas escolas, revelaram que os significados sociais dos eventos e dos materiais se estabeleciam incrivelmente cedo no ano letivo. Como na maioria dos ambientes de sala de aula, a socialização das crianças era uma prioridade aberta durante as primeiras semanas de aula. As quatro habilidades mais importantes que a professora esperava que as crianças aprendessem durante essas primeiras semanas eram compartilhar, ouvir, guardar as coisas e acompanhar a rotina da sala de aula. Assim, ao informar as crianças sobre as metas que estabelecera para elas no início de sua experiência escolar, a professora também constitui sua definição de comportamento socializado na sala de aula.

As crianças não tomaram parte na organização dos materiais de sala de aula e eram relativamente impotentes para afetar o curso dos eventos cotidianos. A professora não fez nenhum esforço especial para deixar as crianças mais à vontade na sala, nem para reduzir a incerteza delas sobre o cronograma de atividades. Em vez de mediar os aspectos intrusivos do ambiente, ela escolheu exigir que as crianças se adaptassem aos materiais como lhes eram apresentados. Quando o barulho contínuo de outra turma no corredor distraía as crianças, por exemplo, a professora chamava sua atenção; porém, não fechava a porta. Da mesma forma, os armários onde as crianças guardavam seus materiais para desenho, aventais e tênis não eram etiquetados, embora elas tivessem uma dificuldade considerável para lembrar qual deles lhes pertencia. Apesar de muitas situações em que as crianças perdiam seu giz de cera e choravam, a professora recusou-se a permitir que uma estagiária etiquetasse os armários. Ela disse à estagiária que as crianças deveriam aprender a lembrar qual é seu armário, pois "esse é o trabalho delas". Uma garota esqueceu onde ficava seu armário um dia depois de eles terem sido determinados, e a professora disse a toda a turma que ela era um exemplo de "garota que não estava ouvindo o que a professora dissera ontem".

Os objetos da sala de aula eram dispostos de maneira atraente, num convite aberto para que a turma interagisse com eles. A maior parte do material era colocada no chão ou em prateleiras de fácil acesso às crianças. Contudo, as oportunidades para interação com o material eram bastante limitadas. A organização do tempo pela professora contradizia a aparente disponibilidade do material. Durante a maior parte da aula, as crianças eram impedidas de manu-

sear os objetos. Os materiais, então, foram organizados de maneira que as crianças aprendessem a se conter; elas aprendiam a lidar com as coisas que estivessem a seu alcance somente quando a professora permitia. As crianças eram "punidas" por tocar nas coisas quando não era o momento para fazê-lo e recebiam elogios quando mostravam conter-se. Por exemplo, a professora elogiou as crianças por obedecerem prontamente quando foram solicitadas a parar de quicar suas bolas de basquete no ginásio; nenhuma referência foi feita à habilidade com a bola.

A professora deixou claro às crianças que bons alunos da pré-escola ficavam em silêncio e cooperavam. Certa manhã, uma criança trouxe duas grandes bonecas de palha para a sala de aula e as colocou em sua cadeira. Durante o primeiro período de ensino para o grande grupo, a professora se referiu a elas, dizendo: "Ann e Andy colaboraram muito! Ficaram bem quietinhas a manhã inteira".

Como parte da aprendizagem de comportamento socializado, as crianças aprenderam a tolerar a ambigüidade e o desconforto da sala de aula e a aceitar um grau considerável de arbitrariedade em suas atividades escolares. Pedia-se a elas que ajustassem suas respostas emocionais, conformando-se ao padrão considerado apropriado pelo professor. Elas aprenderam a responder pessoalmente a ela e à maneira pela qual organizara o ambiente de sala de aula.

Depois de cerca de duas semanas da pré-escola, as crianças haviam estabelecido um sistema de categorias para a definição e organização de sua realidade social na sala de aula. As respostas que davam nas entrevistas indicavam que as atividades na sala de aula não continham significados intrínsecos; as crianças conferiam significados dependendo do contexto em que cada atividade era realizada. A professora apresentou o material de sala de aula como parte do ensino, bem como, mais explicitamente, discutiu e demonstrou sua utilização na classe. Isso é algo crucial, pois o uso de determinado objeto – isto é, a maneira pela qual somos predispostos a agir em relação a ele – constituirá seu significado para nós. Ao definir os significados das coisas em sala de aula, a professora, então, também definia as relações entre as crianças e os materiais em termos de significados contextuais, atrelados ao ambiente de sala de aula.

Quando perguntadas sobre os objetos de sala de aula, as crianças respondiam com notável concordância e uniformidade. Elas dividiam o material em duas categorias: coisas com que se trabalha e coisas com que se brinca. Nenhuma criança organizava qualquer material que contradissesse o que parecia ser seu princípio orientador. Os materiais que as crianças usavam sob a orientação do professor eram materiais de trabalho, e incluíam livros, papéis, cola, giz de cera e outros objetos tradicionalmente associados às tarefas de sala de aula. Nenhuma criança escolheu usar esses materiais durante a hora de "brincar", no início do ano letivo. Os materiais que as crianças escolhiam durante o re-

creio eram objetos ou brinquedos rotulados como objetos pequenos manipuláveis. Esses materiais incluíam, entre outras coisas, jogos, uma casa de brinquedo, bonecas e um carrinho de criança.

O significado dos materiais de sala de aula, então, deriva da natureza da atividade em que são usados. As categorias de trabalho e brinquedo surgiram como organizadores poderosos da realidade da sala de aula no início do ano letivo. Tanto a professora quanto as crianças consideravam as atividades de trabalho mais importantes do que as brincadeiras. As informações que as crianças diziam ter aprendido na escola eram todas coisas que a professora havia lhes dito durante as atividades que chamavam de "trabalho". As atividades da categoria "brinquedo" só eram permitidas se houvesse tempo e se as crianças tivessem terminado suas tarefas de trabalho. Os dados da observação revelaram que a categoria de trabalho tinha vários parâmetros bem-definidos que a separavam da categoria do brincar.

Primeiro, o trabalho inclui toda e qualquer atividade dirigida pelo professor; apenas as atividades realizadas durante o recreio eram chamadas de "brincadeira" pelas crianças. As atividades como colorir, desenhar, esperar na fila, ouvir histórias, assistir a filmes, higienizar-se e cantar eram chamadas de trabalho. Trabalhar, então, era fazer o que lhes mandavam fazer, independentemente da natureza da atividade envolvida.

Segundo, todas as atividades de trabalho, e apenas elas, eram compulsórias. Por exemplo, pedia-se às crianças que desenhassem figuras sobre determinado assunto em diferentes ocasiões. Durante o momento em que cantavam, a professora frequentemente interrompia para incentivar ou exortar às crianças que não estavam participando ou que cantavam muito baixo. Todas as escolhas permitidas durante os períodos de trabalho ficaram circunscritas aos limites de procedimentos uniformemente aceitos. Durante uma dança indígena, por exemplo, a professora permitiu que as crianças que "dormiam" pudessem roncar. Depois de uma visita ao corpo de bombeiros, pediu-se a todas as crianças que fizessem um desenho, e cada uma delas pôde escolher qualquer parte da visita para retratar (é claro que é também verdade que se exigiu que cada criança ilustrasse a sua parte favorita da visita). Quando a professora apresentou um trabalho de artes, disse: "Hoje vocês vão fazer o cavalo de um caubói. Vocês podem pintar o cavalo da cor que quiserem, preto, branco ou marrom". Em outra ocasião, ela disse, com grande ênfase, que as crianças podiam escolher três cores para as flores que estavam fazendo para o revestimento de suas forminhas de bolo. As crianças ficaram ofegantes, agitadas e aplaudiram. Essas escolhas não mudaram o princípio segundo o qual se exigia das crianças que usassem os mesmos materiais da mesma maneira durante os períodos de trabalho. Mais do que tudo, a natureza das escolhas enfatizava o princípio geral.

Não só todas as atividades de trabalho eram obrigatórias, como também toda a criança tinha de começá-las em um horário determinado. A turma inte-

ra trabalhou simultaneamente em todas as tarefas designadas. Além disso, exigia-se de todas as crianças que completassem as tarefas durante o período de trabalho. Em um incidente típico, no segundo dia de aula, muitas crianças reclamaram: não conseguiam ou não queriam terminar um longo projeto de artes. A professora disse que todos deveriam terminá-lo. Uma criança que perguntou se poderia terminá-lo “na próxima vez” obteve como resposta: “Você deve terminá-lo agora”.

Além de exigir que todas as crianças fizessem a mesma coisa ao mesmo tempo, as atividades de trabalho também colocavam as crianças em contato com os mesmos materiais e produziam produtos ou resultados similares ou idênticos. Durante os períodos de trabalho, os mesmos materiais eram apresentados à turma inteira simultaneamente, e se esperava o mesmo produto de toda a criança. Esperava-se que todas as crianças usassem os materiais de trabalho da mesma forma. Até mesmo os procedimentos aparentemente inconseqüentes tinham de ser seguidos por todas as crianças. Por exemplo, depois da atividade de ensino ao grande grupo, no segundo dia de aula, a professora disse às crianças: “Peguem uma folha de papel e lápis de cor e voltem para suas mesas”. Uma criança, que pegou primeiro o lápis, foi repreendida, pois deveria pegar o papel antes.

Os produtos ou habilidades que as crianças exibiam ao final de um período de trabalho tinham como objetivos serem idênticos ou, pelo menos, similares. A professora demonstrou como fazer a maior parte dos projetos à turma inteira, antes de as crianças obterem seus materiais. As crianças então tentaram fazer algo semelhante ao que a professora tinha disponibilizado como possibilidade. Apenas aqueles trabalhos que eram quase idênticos ao produto que a professora fizera como demonstração eram guardados e exibidos em sala de aula.

Os períodos de trabalho, conforme a definição das crianças, implicavam que todas trabalhassem simultaneamente, na mesma atividade, com os mesmos materiais e dirigidas ao mesmo fim. O objetivo das atividades de trabalho era simplesmente *fazê-las*, não necessariamente *fazê-las bem*. No segundo dia de aula, muitas crianças terminaram rapidamente suas tarefas para se juntarem aos amigos que brincavam. Durante o ensino de música, por exemplo, a professora estimulava as crianças a cantar em voz alta. Afinação, ritmo, entonação não eram mencionados às crianças, nem eram delas esperados. Exigia-se apenas sua participação entusiasmada e vigorosa. Da mesma forma, a professora aceitou qualquer projeto artístico em que as crianças tivessem investido bastante tempo. As tarefas eram compulsórias e idênticas, e, ao aceitar todos os produtos, a professora freqüentemente validava trabalhos fracos ou de qualidade duvidosa. A aceitação de tais trabalhos tornava nula qualquer noção de excelência como categoria de avaliação. A diligência, a perseverança, a obediência e participação eram recompensadas, mas essas são características

das crianças, não de seu trabalho. Dessa forma, a noção de excelência foi separada da noção de trabalho aceitável, sendo substituída pelo critério de participação adequada.

As crianças, entrevistadas em setembro (início do ano letivo norte-americano) e novamente em outubro, usavam as categorias de trabalho e brinquedo para criar e descrever sua realidade social. Suas respostas indicavam que as primeiras semanas de escola eram importantes para aprender sobre a natureza do trabalho em sala de aula. No início do ano letivo, nenhuma criança disse “trabalho” quando perguntavam a ela o que as crianças faziam na pré-escola. No segundo mês de aula, metade das crianças entrevistadas respondeu com a palavra “trabalho”, e todas falavam mais sobre trabalho e menos sobre brincar. A professora ficou satisfeita com o progresso da turma durante as primeiras semanas de aula e repetidamente se dizia às crianças que elas “trabalhavam bem”.

A professora freqüentemente justificava sua apresentação às atividades de trabalho na sala de aula em termos de preparação das crianças para o ensino fundamental e para a idade adulta. Ela acreditava, por exemplo, que as atividades de trabalho deveriam ser compulsórias, porque as crianças precisavam praticar a obediência a instruções – sem exercitar opções alternativas – como preparação para a realidade do trabalho adulto. Esperava que as crianças vissem a pré-escola como um ano de preparação para a 1ª série. Ao enfatizar a importância de saber colorir ou organizar os desenhos em seqüência adequada, a professora falava da necessidade dessas habilidades na 1ª série e da dificuldade que as crianças que não prestavam atenção nas tarefas da pré-escola teriam no ano seguinte.

As crianças eram relativamente impotentes para influenciar o fluxo das atividades diárias, e a obediência era mais valorizada do que a habilidade. Considerava-se essa atmosfera uma ponte importante entre o lar e as futuras situações de trabalho. A professora esperava que as crianças se ajustassem ao ambiente da sala de aula e que tolerassem qualquer nível de desconforto implicado nesse ajustamento.

Assim, como parte de sua iniciação à comunidade da pré-escola, as crianças pequenas também receberam sua primeira iniciação à dimensão social do mundo do trabalho. O conteúdo de determinadas lições é relativamente menos importante do que a experiência de ser alguém que trabalha. Os atributos pessoais de obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados do que a competência acadêmica. A aceitação, sem questionamento, da autoridade e das vicissitudes da vida nos ambientes institucionais está entre as primeiras lições de um aluno da pré-escola. É nessa aceitação contínua e natural – como trabalho *tout court* – dos significados do que seja conhecimento importante e não importante, de trabalhar e de brincar, de normalidade e de desvio, que residem essas lições.

PARA ALÉM DE UM HUMANISMO RETÓRICO

Como Gramsci defendia, o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para a ampliação da dominância ideológica de um grupo de pessoas sobre outro ou de uma classe sobre grupos menos poderosos de pessoas ou classes.²⁸ A esse respeito, o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores (e, freqüentemente, do conhecimento de apenas determinados grupos sociais) – estando tais concepções engastadas tanto nos currículos abertos quanto nos currículos ocultos – não é de menor importância.

Pelo menos dois aspectos da vida escolar servem a funções distributivas, sociais e econômicas. Como a crescente literatura sobre o currículo oculto demonstra, e como venho sustentando com evidências históricas e empíricas aqui, as formas de interação na vida escolar podem servir como mecanismos para a comunicação de significados normativos e determinadas inclinações aos alunos. Entretanto, o próprio corpo do conhecimento escolar – o que se inclui e o que se exclui, o que é importante e o que não é – também serve a um propósito ideológico.

Como será demonstrado no Capítulo 5, muito do conteúdo formal do conhecimento curricular é dominado por uma ideologia do consenso. O conflito, intelectual ou normativo, é visto como um atributo negativo na vida social. Assim, há um tipo peculiar de redundância no conhecimento escolar. Tanto a experiência cotidiana quanto o próprio conhecimento do currículo apresentam mensagens de consenso normativo e cognitivo. A estrutura profunda da vida escolar, o modelo básico e organizativo das regras do senso comum que é negociado, internalizado e que principalmente parece dar significado à nossa experiência nas instituições educacionais, parece também intimamente ligada às estruturas normativas e comunicativas da vida industrial.²⁹ Como isso poderia ser diferente?

Talvez possamos esperar um pouco mais da experiência escolar do que retratei aqui, dada a distribuição de recursos nos Estados Unidos, e dados os desejos de uma grande parte de seus cidadãos. Uma hipótese que não deve ser dispensada muito prontamente é a de que, na verdade, as escolas de fato funcionam. Estranhamente, elas podem ter sucesso em reproduzir algo que é, grosso modo, equivalente à estratificação econômica e social da sociedade. Assim, quando perguntamos às escolas “onde está sua humanidade?” talvez seja mais difícil do que se pensa lidar com a pergunta.

Por exemplo, podemos interpretar este capítulo como uma declaração contrária a determinado compromisso de uma comunidade com a educação, ou como uma declaração negativa sobre determinados tipos de professores que sejam “menos capazes do que poderiam ser”. Isso seria basicamente incor-

reto, acredito eu. A cidade onde esse estudo foi realizado tem uma orientação educacional. Ela gasta uma grande parte de seus recursos na escolarização e tem a sensação de que merece sua reputação como um dos melhores sistemas escolares da região, senão do país.

É importante que não consideremos esse tipo de professor como alguém maltreinado, sem sucesso ou desleixado. O que ocorre na verdade é, na maioria das vezes, exatamente o contrário. A professora de sala de aula observada é, na verdade, tida como uma professora competente por administradores, colegas e pais de alunos. Dado isso, as atividades da professora devem ser entendidas não meramente em termos dos padrões de interação social que dominam as salas de aula, mas em termos de uma padronização mais ampla de relações sociais e econômicas na estrutura social da qual ela e a própria escola são parte.³⁰

Quando os professores distribuem interpretações normativas de trabalhar e brincar, como as interpretações históricas e contemporâneas que documentei aqui, devemos perguntar, em consonância com Sharp e Green (1975), “a quais problemas nossas soluções são viáveis para os professores?”³¹ “qual é o modelo interpretativo do senso comum utilizado pelos professores e a qual conjunto de pressuposições ideológicas ele responde?” Dessa forma, podemos situar o conhecimento e a atividade de sala de aula no modelo mais amplo de relações estruturais que com freqüência determina o que acontece nas salas de aula – por meio do professor, das expectativas dos pais, do ambiente material de sala de aula, dos problemas considerados importantes com os quais os professores têm de lidar, ou da relação entre escolas e o setor econômico de uma sociedade.

Este capítulo não pode por si só sustentar o argumento de que as escolas pareçam agir latentemente para ampliar uma ordem social já desigual e estratificada. Com os outros capítulos deste livro, este confirma, porém, um certo número de análises recentes que apontam como as escolas, por meio da distribuição de categorias sociais e ideológicas, contribuem à promoção de um modelo bastante estático de instituições.³² Assim, meu argumento não deve ser visto como uma declaração contra determinada escola ou qualquer grupo de professores. Ao contrário, quero apontar a necessidade de os educadores verem o quanto os professores estão “encapsulados” em um contexto social e econômico que necessária e freqüentemente produz os problemas com que os professores se deparam e as limitações materiais de suas respostas. Esse contexto muito “externo” dá legitimação substancial para a alocação do tempo e da energia dos professores e para os tipos de capital cultural engastados na própria escola.³³

Se esse for o caso, como fortemente penso que seja, as questões elaboradas devem ir além do nível humanístico (sem perder sua intenção humanística e emancipatória), chegando a uma abordagem mais relacional. Embora os edu-

cadres continuem a perguntar o que está errado nas escolas e o que pode ser feito – nossos problemas podem ser “resolvidos” com professores mais humanistas, maior abertura, melhor conteúdo, etc. –, é de imensa importância que comecemos a levar a sério questões como “As escolas funcionam hoje sob o interesse de quem?” e “Qual é a relação entre a distribuição de capital cultural e capital econômico?” e, finalmente, “Podemos lidar com as realidades políticas e econômicas de criação de instituições que ampliem o significado e diminuam o controle?”.

Sharp e Green (1975) resumem bastante bem essas preocupações relativas a um humanismo retórico:³⁴

Queremos enfatizar que uma preocupação humanista pela criança necessita de maior consciência dos limites nos quais a autonomia do professor possa operar, colocando questões: “A que interesses servem as escolas: aos dos pais e das crianças, ou aos dos professores e do diretor?” e “Quais são os interesses mais amplos a que a escola serve?” e, possivelmente mais importante, “Como conceitualizamos ‘interesses’ em uma realidade social?” Portanto, em vez de ver a sala de aula como um sistema social e, como tal, isolada de processos estruturais mais amplos, sugerimos que o professor que tenha desenvolvido uma compreensão de seu lugar nesse processo mais amplo possa muito bem estar em melhor posição de entender onde e como é possível alterar essa situação. O educador que é necessariamente um moralista deve preocupar-se com as condições sociais e [econômicas] para que realize seus ideais. Em vez de afirmarmos a separação de política e educação, como se faz nas hipóteses do senso comum liberal, os autores partem do pressuposto de que toda a educação é, em suas implicações, um processo político.

Assim, isolar a experiência escolar da complexa totalidade de que é parte constitutiva resulta em uma análise um pouco limitada demais. Na verdade, o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é especialmente importante para nossa compreensão da coletividade social da qual todos somos parte. Esse estudo permite que comecemos a ver como a sociedade reproduz a si mesma, como perpetua suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural dos quais uma complexa, mas desigual, sociedade industrial depende e como mantém a coesão entre classes e indivíduos pela propagação de ideologias que acabam por sancionar os arranjos institucionais existentes e que podem causar estratificação desnecessária e desigualdade em primeiro lugar. Será que é possível não entendermos essas coisas?

Como observado no Capítulo 1, uma compreensão total, que busque ir além dos modelos positivistas agora dominadores de nossa consciência, deve combinar uma análise do que de fato acontece nas escolas com uma apreciação de seu crescimento, de sua *história*. Apenas por essa combinação poderemos entender por que as experiências diárias são o que são. É para essa história mais ampla que nos voltamos agora.

NOTAS

1. Charles Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Random House, 1970).
2. Herbert Gintis e Samuel Bowles, “The Contradictions of Liberal Educational Reform”, *Work, Technology, and Education*, Walter Feinberg e Henry Rosemont Jr. (eds.) (Urbana: University of Illinois Press, 1975), p. 109.
3. O fato de isso não ser meramente um interesse “intelectual”, mas de incorporar compromissos sociais e ideológicos, será examinado com maior profundidade no Capítulo 6.
4. Michael F. D. Young, “Knowledge and Control”, *Knowledge and Control*, Michael F. D. Young (ed.) (London: Collier-Macmillan, 1971), p. 8.
5. John Kennett, “The Sociology of Pierre Bourdieu”, *Educational Review*, XXV (junho, 1973), p. 238.
6. Quanto à necessidade de se considerar relacionalmente as instituições, ver Bertell Ollman, *Alienation: Marx's Conception of Man in Capitalist Society* (New York: Cambridge University Press, 1971).
7. Daniel Kallos, “Educational Phenomena and Educational Research” (relatório do *Institute of Education*, n. 54, University of Lund, Lund, Suécia, mimeografado), p. 7.
8. Dennis Warwick, “Ideologies, Integration and Conflicts of Meaning”, *Educability, Schools and Ideology*, Michael Flude e John Ahier (eds.) (London: Halstead Press, 1974), p. 94. Ver, também, Michael W. Apple, “Curriculum as Ideological Selection”, *Comparative Educations Review*, XX (junho, 1976), 209-15.
9. Bill Williamson, “Continuities and Discontinuities in the Sociology of Education”, em Flude e Ahier, op. cit., p. 10-11.
10. *Ibid.*
11. Barry Franklin, *The Curriculum Field and the Problem of Social Control, 1918-1938: A Study in Critical Theory* (tese de doutorado não-publicada, Universidade de Wisconsin, Madison, 1974), p. 2-3.
12. *Ibid.*, p. 4-5. Ver também Steven Selden, “Conservative Ideologies and Curriculum”, *Educational Theory*, XXVII (verão, 1977), p. 205-222. Deve-se observar aqui que a própria administração científica não foi necessariamente uma tecnologia neutra na criação de instituições mais eficientes. Foi desenvolvida como um mecanismo para a divisão e o controle do trabalho. Isso se encontra em Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* (New York: Monthly Review Press, 1974).
13. *Ibid.*
14. *Ibid.*, p. 317.
15. Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975).
16. Phillip Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).
17. Elizabeth Vallance, “Hiding The Hidden Curriculum”, *Curriculum Theory Network*, IV (outono, 1973/1974), p. 15.
18. *Ibid.*
19. *Ibid.*, p. 18-19.
20. Gintis e Bowles, op. cit., p. 133. Esses significados normativos e os atributos da personalidade são distribuídos de maneira desigual a diferentes “tipos” de estudantes, em geral pela classe social ou pela expectativa profissional. Nem todos os estudantes ad-

- quirem os mesmos elementos de controle, nem são os mesmos os significados a eles atribuídos por quem distribui o capital cultural. Ver Gintis e Bowles, op. cit., p. 136.
21. Ver, por exemplo, Michael W. Apple, "Ivan Illich and Deschooling Society: The Politics of Slogan Systems", *Social Forces and Schooling*, Nobuo Shimahara e Adam Scrupski (eds.) (New York: David McKay, 1975), p. 337-360, e Michael F. D. Young, "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", em Young, *Knowledge and Control*, op. cit., p. 19-46.
 22. Nell Keddie, "Classroom Knowledge", em Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*, op. cit., p. 19-46.
 23. Ver John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977).
 24. Este é, naturalmente, um princípio fundamental dos estudos etnometodológicos. Ver Peter McHugh, *Defining the Situation* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1968), Roy Turner (ed.), *Ethnomethodology* (Baltimore: Penguin, 1974), e Aaron Cicourel, *Cognitive Sociology* (New York: Free Press, 1974).
 25. Para mais explicações sobre esse assunto, ver Basil Bernstein, "The Classification and Framing of Educational Knowledge", em Michael F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control*, op. cit., p. 47-69.
 26. Robert MacKay, "Conceptions of Children and Models of Socialization", *Childhood and Socialization*, Hans Peter Drietzl (ed.) (New York: Macmillan, 1973), p. 27-43.
 27. Uma excelente abordagem dessa tradição "etnográfica" pode ser encontrada em Philip E. D. Robinson, "An Ethnography of Classrooms", *Contemporary Research in the Sociology of Education*, John Eggleston (ed.) (London: Methuen, 1974), p. 251-266. Para outra discussão sobre essas questões metodológicas e para uma análise dos dados em que se baseia esta seção do capítulo, ver Nancy R. King, *The Hidden Curriculum and the Socialization of Kindergarten Children* (tese de doutorado não publicada, Universidade de Wisconsin, 1976).
 28. Thomas R. Bates, "Gramsci and the Theory of Hegemony", *Journal of the History of Ideas*, XXXVI (abril/junho, 1975), p. 360.
 29. Os argumentos de Habermas sobre os padrões de competência comunicativa em "ordenamentos" industriais avançados são bastante interessantes como esquema interpretativo. Ver, por exemplo, Jürgen Habermas, "Towards a Theory of Communicative Competence", *Recent Sociology*, n. 2, Hans Peter Drietzl (ed.) (New York: Macmillan, 1970), p. 115-148, e Trent Schroyer, *The Critique of Domination* (New York: George Braziller, 1973).
 30. Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975), p. 8.
 31. *Ibid.*, p. 13.
 32. *Ibid.*, p. 110-112. Ver também a análise provocativa encontrada em Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977).
 33. *Ibid.*, p. 116.
 34. Sharp e Green, op. cit., p. x.

História do currículo e controle social

Deve estar mais claro agora que uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente "compartilhadas por todos" e que, ao mesmo tempo, "garantem" que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua "capacidade" em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. O enfoque no consenso valorativo das regularidades diárias da vida escolar e o ensino concomitante de propensões econômicas às crianças não surgiram da noite para o dia; têm uma longa história na educação norte-americana. Tanto este capítulo quanto o próximo enfocarão esse problema. Primeiro, examinaremos de maneira bem mais detalhada do que no Capítulo 3 como isso aconteceu historicamente por meio da resposta da escola a conflitos ideológicos e econômicos entre as classes em uma época de mudanças rápidas, de uma economia baseada no capital da agricultura para uma economia enraizada no capital industrial no início deste século. Como veremos, as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população. O papel hegemônico do intelectual, do educador profissional, nesse processo é bastante claro.

Assim, para mostrar que a ênfase na hegemonia ideológica não é "meramente" de interesse histórico, mas que ainda domina o próprio cerne da vida na sala de aula, deveremos retornar, no Capítulo 5, ao corpus atual e formal do conhecimento escolar e novamente investigar a ênfase no consenso.

EM BUSCA DE UM SENTIDO DO PRESENTE COMO HISTÓRIA

Imagine-se vivendo em um dos maiores guetos de uma cidade norte-americana. Outro membro da comunidade vem até você e diz: “Sabe, as escolas funcionam”. Você, um tanto incrédulo, dirige seu olhar para ele. Afinal de contas, seus filhos estão tendo resultados ruins em testes de inteligência e nas avaliações de desempenho. A maior parte dos jovens da comunidade trabalha em empregos cujos salários são mais baixos do que os dos empregos equivalentes dos brancos. Muitos deles estão bastante desiludidos em relação ao futuro. Na escola, há cada vez mais violência e vandalismo. O currículo parece não estar em contato com a realidade e a história de sua gente. A comunidade, corretamente, sente que tem pouco a dizer sobre o que acontece na instituição cujo objetivo é educar seus jovens.

Você fala disso tudo a ele, explicando cada uma das questões e tentando mostrar-lhe que ou ele está totalmente errado ou que é uma das pessoas menos sensíveis que já viu. Então ele diz: “Concordo com tudo o que você me disse. Todas essas coisas de que você acabou de falar ocorrem, não só aqui, mas em todo o país, nas comunidades onde as pessoas são pobres, não há privilégios políticos ou culturais, e sim opressão”. Ele começa a apresentar um conjunto importante de fatos. Cuidadosa, e até apaixonadamente, ele mostra que essas escolas “comunitárias” estão fazendo o que de fato foram construídas para fazer. Elas não foram feitas para lhe dar controle; bem pelo contrário. À medida que ele fala, as coisas vão aos poucos ganhando mais sentido. Você começa a montar um quebra-cabeças com as informações que ele lhe dá. E se ele estiver correto? E se as escolas e o currículo tiverem chegado ao que são para que os interesses de minha comunidade ficassem subsumidos aos interesses de pessoas mais poderosas? E se a conjuntura social e econômica existente de fato *exigir* que algumas pessoas sejam relativamente pobres e sem habilidades e outras não? Então, tacitamente, você começa a perceber como as escolas ajudam a manter essa conjuntura institucional. Concorda com seu amigo, mas acrescenta algo importante que ele esqueceu de verbalizar: “Sim, as escolas funcionam... para eles”. Vocês dois balançam a cabeça, afirmativamente.

Esse pequeno exemplo pretende ser mais do que simplesmente um exercício ficcional. Foi dado com o intuito de reiterar questões que são o núcleo deste livro: as escolas têm uma história e estão conectadas, por meio de suas práticas diárias, a outras instituições poderosas de um modo que é frequentemente oculto e complexo. A história e essas conexões precisam ser entendidas para que saibamos das reais possibilidades de nossas ações sobre escolas que se assemelhem à escola do exemplo apresentado.

O campo do currículo tem desempenhado um grande papel na história da relação entre a escola e a comunidade. Por causa disso, pode também servir como um excelente exemplo de análise das conexões que as escolas têm com outras instituições. Pelo enfoque de alguns dos momentos anteriores do currículo, espero demonstrar que as conclusões daquelas duas pessoas na história

imaginária que acabamos de contar não são, em absoluto, mera invenção. Tais conclusões, infelizmente, apresentam uma descrição bastante precisa das esperanças, dos planos e de uma visão conservadora de comunidade defendida por uma porção significativa de um grupo de educadores – grupo que teve grande impacto sobre como o conhecimento, e qual conhecimento, era escolhido e chegava às escolas.

A fim de esclarecer essas coisas, há várias questões que precisamos fazer. O que “comunidade” significava para os educadores e intelectuais que tinham a influência mais forte no início do desenvolvimento da área do currículo? Que interesses sociais e ideológicos guiaram seu trabalho? Essas questões são de fundamental importância por várias razões. Como tem sido dito repetidamente aqui, o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que freqüentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização.

Como demonstrarei aqui, os interesses sociais e econômicos que serviram como o fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores de currículos agia não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporavam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade. As políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social. Esses mecanismos fizeram pouco para aumentar a eficácia relativa econômica ou cultural dos grupos de pessoas que, ainda hoje, têm pouco poder. Antes de examinar as raízes que o campo do currículo deita no solo do controle social, observemos brevemente a perspectiva geral que fundamenta a análise crítica deste capítulo.

PODER E CULTURA

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “*corpus* formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.¹

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –,

as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.² Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais. Esse próprio sentido de conexão entre conhecimento ou controle cultural e poder econômico servirá, mais uma vez, como base para nossa análise histórica aqui.

Dois pontos foram fundamentais para essa abordagem, até agora. O primeiro, consiste em ver as escolas como parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos. Em segundo lugar, essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas (que não fazem isso sozinhas, é claro). Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades. Juntamente com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de *reprodução cultural das relações de classe* nas sociedades industriais avançadas.³

Essas duas preocupações fundamentais – o problema de as escolas estarem em meio a um poderoso conjunto de instituições, o papel da escola na reprodução de desigualdades – significam que podemos interpretar as escolas de maneira diferente da que os educadores em geral o fazem. Em vez de interpretá-las como “os grandes motores da democracia” (embora haja um elemento de verdade nisso), podemos considerá-las instituições que não são necessariamente forças progressistas, nem que sempre o tenham sido. Elas podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que tanto preservam quanto ampliam um conjunto existente de relações estruturais. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir como barreira a outros.

Isso não implica que todas as pessoas que trabalham nas escolas sejam racistas (embora algumas de fato possam ser) ou que sejam parte de uma conspiração consciente para “manter as classes mais baixas em seu lugar”. Na verdade, muitos dos argumentos a favor da “comunidade”, e sobre o currículo, defendidos por alguns dos primeiros educadores, elaboradores de currículo e intelectuais que examinarei aqui, foram baseados nas melhores intenções liberais de “ajudar as pessoas”. Argumenta-se aqui que as condições e formas de interação que têm funções latentes são geradas “naturalmente” a partir de muitas das hipóteses e práticas derivadas do senso comum dos educadores

sobre ensino e aprendizagem, comportamento normal e anormal, conhecimento importante e não-importante, etc. Essas funções latentes incluem aspectos de que muitos educadores não estão conscientes.

Como indicado antes, por exemplo, uma função tácita importante da escolarização parece ser o ensino de propensões e valores diferentes para diferentes populações escolares. Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos.⁴ Assim, os conhecimentos formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não perceberemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. Essas relações precisam ser desveladas tanto hoje quanto no passado. Será apenas o passado que nos interessará agora.

A URBANIZAÇÃO E A FUNÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLARIZAÇÃO

Qualquer tentativa séria de entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola deve ser, por sua própria natureza, histórica. Deve começar por considerar os argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como conseqüências de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social. Assim, se pudermos começar a compreender os objetivos econômicos e ideológicos a que as escolas serviram no passado, então poderemos começar a ver as razões pelas quais os movimentos sociais progressistas que buscam determinados tipos de reforma escolar – tais como participação da comunidade e controle das instituições – têm freqüentemente menos sucesso do que seus proponentes gostariam que tivessem. Podemos também começar a esclarecer algumas das razões pelas quais as escolas fazem o que fazem, como vimos no último capítulo.

Para deixar isso claro, enfocarei brevemente alguns dos objetivos históricos da escolarização urbana (o modelo a partir do qual a maior parte da escolarização foi gerada), bem como o que se considerava ser seu papel “comunitário” e como ela funcionava. Depois voltarei a um exame histórico mais extenso da parte da escolarização que lidou com o conhecimento que os alunos “receberiam” nas escolas – a área do currículo.

Por causa da natureza anistórica da educação, estamos correndo o risco de esquecer as raízes das escolas nas cidades norte-americanas. Isso não é bom, pois tais raízes poderiam ajudar a explicar por que muitas comunidades de operários, de negros, de latinos, e outras, encontram pouco de sua própria cultura e de sua língua nas escolas. As investigações recentes sobre o crescimento da educação nos centros urbanos do leste do país ajudam bastante a compreender esse aspecto. Na Nova York de 1850, por exemplo, quando o sistema de escolas públicas começou a se solidificar cada vez mais, as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como “nós”. Assim, para muitas pessoas que foram importantes para o crescimento da escolarização como a conhecemos, as diferenças culturais não eram de todo legítimas. Ao contrário, essas diferenças eram vistas como a ponta de um *iceberg* feito de águas que continham, em sua maioria, impurezas e imoralidade. O historiador urbano Carl Kaestle (1973) apanha muito bem essa atitude quando cita um relato de uma assembléia do Estado de Nova York que alertava: “assim como o vasto Oceano Atlântico, devemos decompor e limpar as impurezas que chegam a nosso meio, ou então, como um lago, receberemos seu veneno em todo nosso sistema nacional”.⁵

Kaestle (1973) continua, observando que:⁶

O Putnam's Monthly usou a mesma metáfora da poluição e indicou a mesma solução para o problema: “Nossos leitores concordarão conosco que, para a efetiva evacuação dos fluidos da vida em uma grande cidade, só há um agente retificador – um filtro infalível – a escola” (...)

A maior parte dos professores e administradores escolares não era provavelmente contrária ao sucesso de um número limitado de pobres, desde que alcançado por meio da educação, mas a missão da escola – e a maior parte dos incentivadores era bastante franca a esse respeito – era inculcar atitudes cooperativas entre as crianças da cidade, sejam quais fossem as vicissitudes da vida urbana. “Aculturação” é assim um termo mais preciso para a intenção da escola do que “assimilação”, embora ambos os termos sejam freqüentemente usados como sinônimos. As escolas refletiam a atitude do público em geral, que desejava americanizar os hábitos, mas não o *status*, do imigrante.

Essa missão moral da escola teve um grande impacto nos tipos de seleções curriculares feitas e também nas políticas escolares, como se pode imaginar. Mas isso não era tudo. A cruzada para eliminar a diversidade foi ampliada por outro conjunto de fatores. A escala de problemas urbanos aumentou conforme aumentou a população. Algo tinha de ser feito sobre o crescimento rápido dos números de crianças “diferentes”, que tinham de ser aculturadas. A resposta foi a burocratização – a consolidação, aparentemente de acordo com o senso comum, das escolas e a padronização de procedimentos e do currículo,

os quais promoveriam a economia e a eficiência. Assim, as ênfases na aculturação e na padronização, questões que os membros da comunidade ainda enfrentam hoje, estavam intimamente entrelaçadas. Em essência, “a ética burocrática e a missão moral dos administradores de escolas surgiram do mesmo problema – a rápida expansão e diversificação da população – e tenderam ao mesmo resultado: um sistema cujo objetivo era pregar vigorosamente a obediência, o conformismo”.⁷

Tal missão moral, com sua ênfase na conformidade cultural, não se encontrava somente em Nova York, nem se limitou ao início e ao meio do século XIX. Os valores morais tornaram-se cada vez mais atrelados às ideologias e aos objetivos econômicos à medida que o país expandia sua base industrial. As escolas dos Estados de Nova York, Massachusetts e de outros lugares eram consideradas cada vez mais um conjunto de instituições que “produziriam” tanto as pessoas com valores tradicionais da vida comunitária (uma vida que talvez nunca tenha existido além da forma ideal), quanto as normas e propensões exigidas de trabalhadores diligentes, econômicos e eficientes para tal base industrial. Não apenas em 1850, mas mesmo entre 1870 e 1920, a escola foi considerada como a instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, do empobrecimento e do declínio moral das massas, e que, cada vez mais, ajustaria os indivíduos a seus respectivos lugares em uma economia industrial.⁸

A descrição que Marvin Lazerson (1971) faz do crescimento da escolarização nos centros urbanos de Massachusetts torna esses pontos bastante claros.⁹

Por volta de 1915, dois temas centrais tornaram-se manifestos nas escolas urbanas de Massachusetts. O primeiro dizia respeito aos traços da reforma do período 1870-1900 e via a educação como a base de melhorias sociais. A escola chegaria aos pobres e faria com que crescessem, *especialmente por meio de novas técnicas para ensinar valores morais tradicionais*. O segundo tema, cada vez mais proeminente depois de 1900, envolvia a aceitação da ordem industrial e uma preocupação de que as escolas espelhassem essa ordem. Fez do encaixe do indivíduo na economia a função principal da escola. Pelo ensino de determinadas habilidades e padrões de comportamento, as escolas produziram trabalhadores e cidadãos melhores e mais eficientes – e faziam isso por meio de um processo de seleção [testes] e orientação. Esses acontecimentos viriam a transformar a idéia de igualdade de oportunidade educacional nos Estados Unidos, pois fizeram da segregação – pelo currículo, pela classe social e pelo papel vocacional – algo fundamental para o funcionamento da escola. (grifos meus)

Assim, na base da escolarização estava um conjunto de interesses que, quando colocados lado a lado, formavam uma ideologia conservadora. “Nós” devemos preservar “nossa” comunidade, ensinando aos imigrantes “nossos” valores e ajustando-os aos papéis econômicos existentes.

Esse relato nos dá uma idéia geral do ambiente ideológico da época, especialmente nas regiões urbanas do leste, quando a área do currículo começou a se definir. Era um clima que penetrava as percepções de mais do que simples-

mente o público em geral. Também afetava muitos intelectuais e educadores articulados, mesmo aqueles cujas próprias raízes estivessem fora dos centros urbanos. Como veremos, nem os membros da *intelligentsia* emergente nem os primeiros elaboradores da área do currículo estavam imunes a essas percepções. Tanto o papel da escola na cruzada moral quanto no ajuste econômico e na estratificação eram coisas com as quais eles se sentiam bem à vontade. Na verdade, a noção de imunidade é um tanto imprecisa. Uma grande parte dos primeiros líderes do movimento para tornar a seleção e a determinação do currículo um campo de especialização profissional abraçava fortemente tanto a cruzada moral quanto a ética do ajuste econômico como funções explícitas da escolarização. Consideravam os procedimentos padronizados para a seleção e organização do conhecimento escolar algo que contribuía para ambos os objetivos.

Pelo exame do trabalho de alguns dos mais fortes e influentes desses intelectuais e elaboradores curriculares, podemos começar a ver os compromissos ideológicos que guiaram boa parte da tomada de decisões da área no passado. Da mesma maneira que a visão da escolarização como uma instituição da aculturação lentamente se combinou, nas mentes do público, com a visão da escolarização que buscava o ajuste à economia, também a geração de educadores e cientistas sociais começou a combinar as duas. Podemos também começar a entender, portanto, como um modelo curricular econômico e culturalmente conservador tomou forma e tornou-se o paradigma que ainda domina o campo hoje. Ficará claro que, historicamente, a teoria e o desenvolvimento do currículo estavam fortemente ligados às necessidades e mudanças econômicas, e influenciados por elas, e também, como veremos, por uma noção bastante interessante do que a “comunidade” ideal deveria ser.

A FUNÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO

Os primeiros membros mais importantes da área do currículo – Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden – definiram que relação deveria existir entre a construção do currículo e o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar a área ainda hoje.¹⁰

Ao delimitar o papel social básico que o currículo escolar deveria desempenhar, a questão fundamentalmente social e econômica a preocupar esses teóricos que formaram a área era a da industrialização e de sua concomitante divisão do trabalho. Tal divisão, de acordo com Bobbitt (1971), havia substituído a mão-de-obra artesanal pelo trabalhador especializado. A pequena loja foi substituída pela grande corporação. Nessa situação, o indivíduo não era mais responsável pelo projeto e pela realização de um produto, passando a ser responsável pela produção de apenas uma parcela desse produto, cuja natureza e especificações eram fornecidas por um supervisor. Além dessa tarefa reduzida

na produção de um segmento de um produto maior, o trabalhador individual era também dependente de outros indivíduos, especialmente do supervisor, pelo direcionamento e orientação que este dava a seu trabalho. Além do mais, o indivíduo era agora quase que totalmente dependente de outros especialistas em outras frentes de trabalho para sua comida, abrigo e todas as exigências adicionais necessárias à sua sobrevivência física. Tal situação fez surgir novas necessidades, desconhecidas nos Estados Unidos agrário do século XIX. Por um lado, essa nova classe trabalhadora da indústria, a que Bobbitt se referia como “grupo de trabalhadores ou trabalhadores associados”, precisava ser capaz de executar sua função especializada no modo hierárquico de organização que dominava a corporação.¹¹ Por outro lado, precisavam ter conhecimento suficiente de suas tarefas econômicas e sociais para que pudessem trabalhar em conjunto a fim de terminar um produto sobre cujo projeto não tinham quase que nenhum papel a desempenhar.¹²

Bobbitt e Charters responderam a essa nova necessidade econômica de um treinamento especializado pela adoção de procedimentos de análise de empregos. Tomaram emprestadas idéias do movimento de administração científica e construíram uma teoria de construção do currículo que teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções particulares e restritas da vida adulta.¹³ Isso não é de pouca importância, pois foi a necessidade, na idade adulta, de unidade, cooperação e uma atitude de aceitação entre esses trabalhadores especializados que levou os teóricos da época a definir um dos papéis principais do currículo como sendo o de desenvolver a “comunidade”. O currículo seria usado para estimular a “integração social”.¹⁴ Bobbitt, por exemplo, via o currículo como um meio de desenvolver o que ele chamou de “consciência do grande grupo”, expressão que usava para o sentimento individual de pertencer a um grupo social e econômico ou comunidade e para o compromisso para com seus fins, valores e padrões de comportamento.¹⁵ Entretanto, foi a própria definição da comunidade a qual a pessoa pertencia que fez desse modelo de seleção e de determinação curriculares algo excepcionalmente conservador.

A HOMOGENEIDADE SOCIAL E O PROBLEMA DA COMUNIDADE

Duas características dessa função social que pessoas como Bobbitt (1924) e Charters (1971) dão ao currículo são importantes aqui. Primeiro, estranhamente, ao definirem o objetivo do currículo, esses educadores estavam preocupados em identificar essa função com as necessidades da comunidade. Bobbitt na verdade acrescentou algo importante, ao dizer que a tarefa de quem trabalha com o currículo deveria ser determinada pela comunidade local em que está a escola.¹⁶ Isso parece mesmo progressista. Contudo, a segunda característica talvez nos faça um pouco mais cautelosos, pois esses teóricos também viam o papel social do currículo como o desenvolvedor de um alto grau de

consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos de uma sociedade. Foi a isso que Bobbitt se referiu como “consciência do grande grupo”.¹⁷

Como ter um sentimento genuíno de ser parte de um grupo social, pequeno ou grande? Parece haver apenas um método, que é *pensar e sentir e AGIR com o grupo, como se fôssemos parte dele, enquanto ele desempenha suas atividades e luta por chegar a seus fins*. Os indivíduos apresentam-se unidos em pequenos grupos coesos; os grupos pequenos e discordantes estão, por sua vez, unidos em um grande grupo, em que há cooperação interna quando todos *agem* juntos por fins comuns, com uma visão comum e com julgamentos que expressam união. (grifos de Bobbitt)

Esses dois aspectos da tarefa social do currículo são bastante significativos. Ambas as questões, comunidade e “pensamento único”, eram temas comuns no pensamento social norte-americano, especialmente nos novos campos emergentes da sociologia, psicologia e educação durante o final do século XIX e do início do XX. Analisar esses temas e compreender como eram empregados durante tal período ajudarão muito, acredito, a entender a natureza da área do currículo e de sua resposta passada e presente à relação entre a escola e a comunidade, sobre sua resposta ao problema de qual conhecimento deve ser construído como legítimo.

Como o autor do artigo da Putnam’s Monthly citado anteriormente, as pessoas que formaram a área do currículo, e também a maior parte dos primeiros líderes nas áreas de sociologia, psicologia e educação, eram, desde o nascimento e pela criação que receberam, integrantes da classe média rural local, protestantes e anglo-saxônicos. Ao definirem a natureza, os limites e os interesses de suas áreas de estudo, esses líderes intelectuais, juntamente com outros cientistas sociais, refletiam as preocupações da classe média que tinham apelo junto a ela. Refletiam, especificamente, o que acreditavam ser o declínio do poder e da influência da classe média quando houve, ao final do século XIX e início do XX, a transição pela qual os Estados Unidos passaram de uma sociedade agrária e rural a uma sociedade urbana e industrializada.¹⁸ Esses autores definiram as questões de uma maneira particular, como se fossem um problema de *perda* da comunidade.

Como vimos na discussão sobre o crescimento da educação urbana, o período durante o qual esses futuros líderes amadureceram – 1865 a 1900 – foi uma época de dúvidas e medos para os pequenos agricultores, comerciantes e profissionais que constituíam a classe média da nação. Eles sentiam que sua ordem social, a qual consideravam enraizada na pequena cidade rural, com suas relações pessoais profundas e diretas, estava correndo perigo. Tinham medo do domínio emergente de uma nova unidade econômica, a corporação. Também tinham a impressão de que uma nova classe econômica e social de grande riqueza e poder, composta pelos proprietários dessas corporações e por seus sustentadores financeiros, ameaçaria a segurança econômica e a influên-

cia política da pequena cidade, prejudicando assim sua base econômica – a agricultura e as manufaturas de pequena escala. Mas o crescimento de uma economia corporativa também estava ligado ao crescimento dos centros urbanos. As cidades estavam cada vez mais sendo habitadas por imigrantes do leste e do sul da Europa e por negros provenientes dos Estados rurais do sul. Essa diversidade era vista como uma ameaça à cultura homogênea norte-americana, centrada na pequena cidade e enraizada em crenças e atitudes da classe média. A “comunidade” que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe haviam “entalhado a partir do nada” parecia estar desagregando-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão.

Dessas duas preocupações, os primeiros porta-vozes das novas ciências sociais concentraram a maior parte de sua atenção no problema da imigração. Suspeitavam que os imigrantes, que pareciam ter uma taxa de natalidade maior do que a da população local, em breve superariam a “bem criada população nativa”. Números crescentes de imigrantes, em seus enclaves urbanos e com tradições políticas, culturais e religiosas diferentes, eram uma ameaça à cultura hegemônica. A cultura unitária não era somente a fonte da estabilidade norte-americana e a chave para o progresso, mas também sinônimo, para esses membros da *intelligentsia*, da própria idéia de democracia.¹⁹

No início, esses intelectuais falavam da questão da comunidade em termos de uma ameaça à existência da pequena cidade rural. Para Edward A. Ross (1968), um dos primeiros sociólogos norte-americanos, as relações profundas e diretas da cidade pequena ofereciam um mecanismo natural e espontâneo de controle social.²⁰ Para Ross e outros cientistas sociais de sua época, a cidade pequena assumia proporções quase místicas como garantia da ordem social e da estabilidade. A cidade pequena – sua política, religião e valores – passou a ser vista, como diz o sociólogo Robert Nisbet (1967), como a própria essência da comunidade norte-americana.²¹

Mais tarde, e de maneira mais importante, os membros desse novo grupo de intelectuais (que na verdade deviam o surgimento de suas profissões e as oportunidades que recebiam tanto à urbanização e à industrialização) tomaram um caminho diferente na definição do problema da comunidade, um caminho que não lhes exigia a defesa da cidade pequena como entidade física.²² Tomaram o que achavam constituir a base da capacidade que a cidade pequena tinha de proporcionar estabilidade, além da opinião unânime acerca de crenças, valores e padrões de comportamento, e idealizaram essas características da vida da cidade pequena como o fundamento da ordem necessária para a sociedade urbana e industrializada que estava surgindo. Para esses intelectuais, a noção de comunidade tornou-se sinônimo da idéia de homogeneidade e consenso cultural. Se o fato de terem crescido na cidade rural ensinou algo a esses indivíduos foi que a ordem e o progresso eram dependentes do quanto essas crenças e comportamentos fossem comuns e compartilhados. Aplicando essa visão à sociedade cada vez mais urbana em que viviam, defendiam a manuten-

ção de uma cultura unitária (que para eles era o verdadeiro sentido de comunidade) enraizada em valores, crenças e comportamento da classe média. Quando lhes parecia que a homogeneidade cultural estava se dissolvendo, por causa da urbanização, da industrialização e da imigração, e que sua noção de comunidade estava sendo eclipsada, agiam por meio do “ataque a quaisquer inimigos que sua visão de mundo lhes permitia identificar”.²³

O CONTROLE SOCIAL E O PROBLEMA DA COMUNIDADE

Em nome da conformidade cultural, esses primeiros cientistas sociais “atacavam” com uma paixão particular os imigrantes do leste e do sul da Europa. Adotando, na maior parte dos casos, uma perspectiva hereditária, viam os imigrantes e os trabalhadores como inferiores à população local. Dada a alta taxa de natalidade, preocupavam-se com o fato de que esses imigrantes passassem a ameaçar a existência das classes economicamente mais privilegiadas com o que Ross chamou de “suicídio racial”.²⁴ Muito rapidamente, contudo, esses imigrantes foram percebidos como uma ameaça à existência da própria democracia. Charles A. Ellwood (1913), outro sociólogo norte-americano do período, defendia a idéia de que os imigrantes não pareciam dispor geneticamente “da capacidade para se autogovernarem nem das instituições livres que os povos do norte e do oeste da Europa pareciam ter”.²⁵

Para lidarem com essa suposta ameaça, os intelectuais uniram-se a um movimento crescente do final do século XIX e do começo do século XX pelo qual se faziam restrições à imigração.²⁶ Contudo, para garantirem a homogeneidade cultural diante da imigração já ocorrida, viam a necessidade de uma segunda linha de defesa. Em essência, perceberam que a imposição de significado poderia ser um instrumento de controle social. O imigrante poderia ser, então, cada vez mais aculturado, passando a adotar valores, crenças e padrões de comportamento da classe média. O instrumento para isso, de acordo com Ross, era a escola. Ross defende seus pontos de vista de uma maneira extremamente semelhante às atitudes vistas no modo pelo qual tratamos o clima ideológico que cerca o crescimento das escolas urbanas.²⁷

Para nacionalizar um povo multifacetado, precisamos de instituições que disseminem determinadas idéias e ideais. Os czares dependeram da presença das cúpulas azuis da igreja ortodoxa em todo o vilarejo para que cada um de seus habitantes heterogêneos se tornassem russos. Nós, norte-americanos, dependemos de que haja unidade ao redor “dos tijolinhos vermelhos que compõem os prédios de nossas escolas”.

Foi nesse espírito que Bobbitt e os outros líderes formadores da área do currículo usariam o próprio para a servir à causa da comunidade. O currículo poderia restabelecer o que estava sendo perdido.

A ÁREA DO CURRÍCULO E O PROBLEMA DA COMUNIDADE

Os membros mais influentes da primeira fase da área do currículo pareciam em sua maior parte compartilhar essas visões sobre a posição de declínio da classe média e da ameaça representada pelos imigrantes e outros povos diversos. Ross L. Finney (1922), não apenas um dos primeiros teóricos do currículo, mas um dos primeiros sociólogos da educação, considerava, como outros cientistas sociais de sua época, que a classe média estava sendo ameaçada, de cima, por uma classe de capitalistas industriais e, de baixo, por uma classe trabalhadora imigrante, que estava ingressando na população em números crescentes para atender às demandas da industrialização por uma mão-de-obra mais barata. Escrevendo no período posterior à Primeira Guerra Mundial, o autor refletia a paranóia nacional conhecida como “Medo Vermelho”. Defendia que os imigrantes do leste e do sul europeus (os quais, para ele, traziam consigo uma ideologia bolchevique para os Estados Unidos) tentariam levar a nação, e com ela a classe média, a uma revolução similar à Revolução Russa de 1917.²⁸

Ao fazer sua defesa da classe média, Finney (1922) lamentava-se pela perda da comunidade. Falava com saudade do que considerava ser uma época mais serena na história da nação, uma época em que a industrialização ainda não havia se apoderado da riqueza do país, tirando-a das mãos de quem a havia produzido e, no processo, criando interesses e classes conflitantes, econômica e socialmente.²⁹

A solução de Finney (1928) para o problema era familiar. A nação deveria instilar nos imigrantes determinados valores e padrões de comportamento. A classe trabalhadora imigrante tinha de sustentar os mesmos compromissos sólidos que ele atribuía às pessoas de sua própria classe para com o trabalho. Era esse compromisso, acreditava ele, que reduziria a potencial ameaça revolucionária, fazendo com que os imigrantes se sentissem felizes em executar funções econômicas “mais modestas”, que ele via como sendo o destino futuro da massa da população norte-americana em uma sociedade industrializada.³⁰ Juntamente com outros intelectuais de sua época, argumentava que, “para a condução democrática de um povo ser realmente confiável e harmônica, esse povo deve pensar e sentir da mesma forma”.³¹

Outros importantes estudiosos do currículo tinham um compromisso similar a essa idéia de pensamento uniforme. Charles C. Peters (1924), que, como Finney, era um influente teórico do currículo e sociólogo da educação, considerava os imigrantes uma ameaça à civilização norte-americana, a não ser que passassem “a pensar e agir no que diz respeito à assuntos políticos, sociais, econômicos e sanitários da mesma maneira aprovada pelos norte-americanos”.³² O mesmo impacto teve a opinião de Edward L. Thorndike (1939) – o qual fez mais do que qualquer outra pessoa para articular a psicologia comportamental que dominou o currículo desde o início –, que considerava os

negros da mesma maneira que outros educadores viam os imigrantes. Ele não só duvidava que tivessem a capacidade de se ajustarem a instituições democráticas, mas os considerava elementos indesejáveis na população da maior parte das cidades norte-americanas.³³ Perguntavam-se: “Como devemos lidar com esses elementos indesejáveis?”, “Já que essas pessoas estão aqui, como fazer para que fiquem como nós?”, “Como fazer para restabelecer a comunidade?”.

Assim como nos períodos iniciais, esses autores se voltaram às escolas. O currículo escolar poderia criar um consenso de valores que representasse a meta de suas políticas econômicas e sociais: Finney, a esse respeito, argumentava que “uma propaganda bem mais inteligente dirigida aos trabalhadores deve aliá-los e amalgamá-los à classe média. Tal aliança e amálgama devem ser impostas às classes mais baixas, gostem ou não disso seus agitadores, por meio de leis que façam a graduação no ensino médio praticamente universal”.³⁴

Todavia, quando esses cientistas sociais e educadores de fato passaram a lidar com as vicissitudes da natureza e do projeto do currículo, ocorreu uma mudança importante em seus argumentos, uma mudança que se provou importante tanto para o futuro desenvolvimento da área quanto para as pessoas que seriam atingidas por tal desenvolvimento. Em vez de falar sobre a necessidade de homogeneidade em termos de diferenças étnicas, de classe ou raciais, eles começaram a falar sobre a questão em termos de diferenças na inteligência. A “ciência” tornou-se o manto retórico, embora muitas vezes inconsciente, a cobrir decisões sociais e educacionais conservadoras, fato que será de importância cada vez maior quando nos voltarmos aos usos da linguagem científica e técnica na educação de hoje, nos Capítulos 6, 7 e 8, e examinarmos seu uso para disfarçar opiniões ideológicas e éticas.

Finney, por exemplo, pareceu alterar sua visão sobre o que constituía o principal problema com o qual se deparava a sociedade norte-americana. A principal ameaça à classe média não era mais a classe trabalhadora imigrante e crescente. Mais importante era o fato de que “metade das pessoas tem cérebros cuja inteligência é apenas média ou menor do que isso, e, dentre esses, um percentual bastante considerável possui cérebros bastante fracos”.³⁵ Junto a ele na defesa dessa visão do problema estava Thorndike, o qual argumentava que os indivíduos de baixa inteligência constituíam uma ameaça à própria existência da “civilização”.³⁶ Bobbitt (1971) e outros codificaram cada vez mais seus argumentos em termos científicos. Na verdade, até alertaram contra o nacionalismo extremado e o ódio para com os povos europeus que tal nacionalismo engendrava.³⁷ Quando esses indivíduos passaram a lidar diretamente com a questão da construção do currículo, de fato parece que alteraram sua visão do problema de comunidade. O problema não era mais a manutenção da hegemonia dos membros mais privilegiados da comunidade, problema identificado pela maior parte dos líderes das ciências sociais, mas sim o problema da manutenção da hegemonia de quem tivesse uma alta inteligência em uma sociedade na qual se acreditava que a massa populacional tinha no máximo

inteligência média. Como veremos, isso não chega a representar uma mudança muito grande.

A DIFERENCIAÇÃO DO CURRÍCULO E A QUESTÃO DA COMUNIDADE

A característica central da visão do currículo que dominou o pensamento desses primeiros educadores, e que de fato ainda domina o pensamento dos teóricos do currículo de hoje, foi julgar que o currículo precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta.³⁸ Essa é uma questão fundamental. Considerava-se que essas funções adultas variáveis envolviam responsabilidades sociais *desiguais*, que conferiam poderes e privilégios sociais também desiguais. Esses educadores acreditavam que os indivíduos de alta inteligência possuíam uma moral mais elevada, eram mais dedicados ao trabalho e mais dispostos a aplicar seu talento para o benefício da sociedade como um todo, do que o fazia a maioria da população. Como conseqüência, Thorndike (1906) e outros defendiam que as visões desses indivíduos tinham maior importância do que as visões da maioria. Portanto, mereciam uma posição de proeminência social e política.³⁹

Essa visão de distribuição desigual de responsabilidade e poder se refletia quando falavam sobre como a diferenciação do currículo preencheria dois objetivos sociais – a educação para a liderança e a educação para o que eles chamaram de “acompanhamento”. As pessoas de maior inteligência deveriam ser educadas para liderar a nação, aprendendo a entender as necessidades da sociedade. Também aprenderiam a definir as crenças e os padrões de comportamento adequados e que dariam conta de tais necessidades. A massa da população deveria aprender a aceitar tais crenças e padrões, entendessem ou não, concordassem ou não com elas.⁴⁰ Como Finney (1928) dizia: “em vez de tentarem ensinar simplórios a pensar por si mesmos, os líderes intelectuais devem pensar por eles, repetir os resultados pela memorização em suas sinapses”.⁴¹ Dessa forma, a diferenciação do currículo baseada na “inteligência” criaria homogeneidade cultural e, portanto, estabilidade na sociedade norte-americana.⁴²

Em poucas palavras, o que interessava a esses primeiros elaboradores do currículo era a preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus “devidos” lugares em uma sociedade industrializada interdependente. Bobbitt aludiu a essa preocupação em sua identificação das duas principais funções da vida moderna e industrial. Havia o trabalhador “especializado” ou “habilitado” que mencionei antes. A sua função era ser treinado para uma tarefa restrita em determinada organização. Além disso, ele precisava de um conhecimento limitado de toda a organização para que pudesse ver a (des)importância de sua pequena função em todo o processo da produção e distribuição e para sua “aquiescência voluntária e inteligente” aos

propósitos da organização.⁴³ O trabalhador “especializado” só precisava ter uma compreensão minuciosa de sua própria tarefa. Fora dela, de acordo com Thorndike (1920), só precisava “saber quando não pensar e onde adquirir o pensamento de que precisa”.⁴⁴ E lá estava o “generalista”, o termo de Bobbitt (1971) para o gerente ou para o supervisor. Não precisava ter habilidade em qualquer tarefa, mas precisava ter uma compreensão completa dos objetivos da organização, comprometendo-se com eles, o que permitiria que dirigisse as atividades dos “especialistas” e que ganhasse sua aquiescência.⁴⁵ Assim, algumas pessoas de maior sabedoria dirigiriam as outras (o que poderia haver de errado nisso?). São as pessoas que assumiriam esses papéis, porém, que fariam dessa visão algo bem distante do de ser neutro.

ETNICIDADE, INTELIGÊNCIA E COMUNIDADE

Como acabamos de ver, ao definir a função do currículo, muitos dos membros mais influentes da área, embora parecessem temer e não gostar dos imigrantes, falavam cada vez mais sobre a questão de manter a comunidade como um problema atrelado ao fato de a baixa inteligência estar disseminada na população. Contudo, há evidências que sugerem que essa redefinição não indicava uma mudança no ponto de vista que compartilhavam com os primeiros líderes das ciências sociais. Embora falassem sobre diferenciar o currículo em termos de inteligência, tanto Bobbitt (1971) quanto David Snedden (1922), outro indivíduo teórico do currículo e sociólogo da educação, sugeriam que a diferenciação deveria também ser feita em termos de diferenças de classes sociais e de etnicidade, respectivamente.⁴⁶ Quando Thorndike identificou quem, para ele, na sociedade norte-americana possuía maior capacidade natural e alta inteligência, apontou para o homem de negócios, para o cientista e para o advogado.⁴⁷ Essas eram as profissões que à época eram quase que totalmente monopolizadas pelos membros da classe média local. O homem altamente inteligente seria, portanto, encontrado predominantemente nessa classe, e não nas mais baixas. A massa não-inteligente era representada pela diversidade da população, principalmente pelos imigrantes do leste e do sul da Europa e, em menor grau, pela população negra. Assim, o que era originalmente visto pelos intelectuais norte-americanos como um problema cultural de diferenças étnicas e de classe foi redefinido na linguagem aparentemente neutra da ciência como se fosse um problema de diferença de inteligência, como um problema de “capacidades” diferentes a fim de contribuir para a maximização e o controle do conhecimento técnico e moral “de alto nível” – dessa forma retirando do problema seu conteúdo econômico e social. O controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência, algo que continua a acontecer até hoje.⁴⁸ Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas.

Entretanto, por que eles fizeram isso? Os primeiros teóricos da área do currículo, apesar de sua identificação com a classe média, cada vez mais viam com bons olhos a industrialização e a emergência das corporações. Enamoram-se em especial da aparente eficiência e produtividade dos processos industriais e, assim, incorporavam em seus conceitos de construção do currículo os princípios da administração científica que consideravam responsáveis por elas.⁴⁹ Além dessa fé nos procedimentos empresariais, também se comprometiam com o modo hierárquico de organização de tais procedimentos, tomando-os como *modelo para a própria sociedade*. Podemos observar isso mais claramente na visão de Finney sobre a sociedade norte-americana:⁵⁰

Esse conceito de líderes e de seguidores levou-nos de novo à noção de uma hierarquia graduada de inteligência e de esclarecimento... No ápice de tal sistema devem estar os especialistas, que levam a pesquisa adiante em setores altamente especializados do *front*. Atrás deles, estão os homens e as mulheres que as faculdades deveriam produzir – pessoas que estejam familiarizadas com as descobertas dos especialistas e sejam capazes de relacionar as coisas. Por meio desses líderes relativamente independentes do pensamento, a mudança progressista e o constante reajustamento acontecerão. Mais atrás, ficam os graduados do ensino médio, que estão de alguma forma familiarizados com o vocabulário de quem está acima deles, têm alguma noção de conhecimento de várias áreas, e respeito pelo conhecimento especializado. Finalmente, há as massas ignorantes, que recebem as orientações de quem está à sua frente, imaginam que as entendem e as seguem por imitação.

Observemos que essa visão de organização social não tenta eliminar toda a diversidade, mas, em vez disso, a controla por meio da restrição de sua área de ação, canalizando-a para áreas que não pareçam ameaçar os imperativos da estabilidade social, a produção de “conhecimento especializado” e o crescimento econômico. Os industriais, por exemplo, a partir da década de 1880 e até a década de 1920, período no qual esses teóricos amadureceram e realizaram sua obra, resistiram ao crescente movimento nacional pela restrição à imigração: tentavam diminuir a suposta ameaça dos imigrantes à sociedade norte-americana, instilando neles atitudes, crenças e padrões de comportamento da classe média. Ao mesmo tempo, empregavam sua aparente “boa vontade” em trabalhar por salários baixos como modos de ir ao encontro das demandas da industrialização por uma fonte de mão-de-obra barata.⁵¹ Aqui os formadores da área do currículo, ao contrário dos cientistas sociais da época, pareciam compartilhar a visão defendida pelos industriais.⁵² Eles podem ter acreditado que, dados os sentimentos cada vez mais nacionalistas do período posterior à Primeira Guerra, teriam mais sucesso na promoção da integração de diversos elementos da população em uma sociedade hierarquicamente organizada se conceituassem essa diversidade em termos de inteligência e não de etnicidade. No contexto da época, eles sem dúvida acreditavam que a sociedade norte-americana estava mais propensa a lidar com a diversidade em ter-

mos de inteligência, e não de etnicidade ou raça.⁵³ Sem dúvida, sentiam-se seguros em sua crença de que uma comunidade “real” poderia ser construída por meio da educação, uma sociedade com líderes “naturais” e com seguidores “naturais”, em que as pessoas como “nós” poderiam definir o que “eles” deveriam ser.

Todavia isso não explica tudo. Devemos acrescentar o papel da “ciência” como sendo mais uma vez o provedor dos “princípios fundamentalmente corretos” sobre os quais deve haver consenso. À medida que aumentava a justificação científica da estratificação, e à medida que ela se tornava mais sistemática, acabou por apresentar a solução ideal para o problema ideológico de justificar o poder de um grupo sobre outro, que com ele compete e que o ameaça. Apresentou-se essa solução de duas maneiras: dando uma definição “adequada” da situação dos indivíduos e servindo aos interesses de determinadas classes na competição por capital cultural e econômico. Tratando-se a ciência como uma forma de tecnologia, como um método neutro que poderia ser aplicado aos dilemas culturais e econômicos com que as pessoas se deparavam ao tentar criar e recriar a hegemonia, instaura-se uma visão ideológica, cujo papel (alcance e função) é bastante óbvio.

Esses “reformadores” depararam-se com um dilema interessante. Em termos gerais, com o colapso de uma ordem moral e econômica antes aceita – algo em parte causado pela rápida industrialização, a mudança da acumulação do capital agrícola para o capital industrial, o crescimento da tecnologia, a imigração, a desintegração da vida em comunidade, a “necessidade” crescente de dividir e controlar a mão-de-obra para aumentar os lucros e assim sucessivamente –, os laços se tornaram mais frouxos. Os significados que proporcionavam a existência de vínculos entre as pessoas tinham de ser reconstituídos, freqüentemente, sobre uma nova base. A forma da linguagem da ciência e da tecnologia proporcionava esses vínculos de várias maneiras para os educadores, dando-lhes uma gama muito grande de significados aos quais podiam se afiliar.⁵⁴ Primeiro, oferecia um modo de descrição que parecia mais poderoso do que as formas anteriores de falar sobre eventos educacionais e políticas de ação, uma maneira de explicar tanto a relação entre as escolas e os problemas da sociedade quanto para explicar o que acontecia ou deveria acontecer nas salas de aula. Segundo, era uma linguagem explicativa que parecia poder estabelecer causas e inferir razões quanto ao porquê de ocorrer tudo ou não na escola ou fora dela. Terceiro, e muito importante, a linguagem da ciência e a tecnologia sustentaram a promessa de melhor controle, dando aos educadores maior facilidade de predição e manipulação. Ajudava-nos em nossos objetivos de fazer com que diferentes alunos passassem de um ponto A para um ponto B rapidamente e eficientemente (se os fins e os meios pelos quais se realizava esse processo de passagem de A para B são ou não “justos” ainda constitui uma das questões críticas não adequadamente levantadas por essas pessoas), portanto percorrendo todo o caminho em direção à criação de categorias e proce-

dimentos que ainda hoje mantêm o indivíduo abstrato, e quase nenhuma relação entre educador e o aluno.

Os tipos de significado gerado por um sistema lingüístico dessa natureza eram abertos e provavelmente ajudaram a propiciar aos educadores algum sentido de correção em suas realizações. Afinal de contas, quem poderia discutir com o fato de alguém ser mais capaz de descrever, explicar ou controlar os acontecimentos? Contudo, as funções ideológicas latentes da ciência e da tecnologia como sistema lingüístico eram tão importantes, ou talvez mais importantes do que as funções manifestas de oferecer uma útil “definição da situação”. A ciência, com sua lógica inferida de eficiência e controle, executava uma função de legitimação ou de justificação. Como observa Huebner (1975), legitimar uma linguagem serve para estabelecer a afirmação de uma pessoa de que ela sabe o que está fazendo, ou de que “tem o direito, a responsabilidade, a autoridade e a legitimidade para fazê-lo”.⁵⁵ Em poucas palavras, garante a um número de grupos e de pessoas, entre eles obviamente o próprio educador, que sabe o que está fazendo e tem o direito de continuar a fazer. Dada a fé crescente nos modelos industriais e de eficiência que as classes poderosas do setor econômico da sociedade tinham à época, a ciência e a tecnologia combinaram-se, criando uma forma de linguagem que ligasse os educadores e os intelectuais ao sistema de valores de uma ordem econômica mais geral.

Além de tudo, isso não apenas justificava a atividade dos educadores – afinal de contas, criou uma coesão de grupo entre educadores e apoiava-se tranqüilamente em uma economia crescente, com sua necessidade de eficiência, conhecimento técnico, crescimento industrial e socialização para a “democracia” –, mas também ajudava a atrair recrutas, isto é, indivíduos comprometidos que trabalhariam pela causa. Finalmente, agiu como um mecanismo exortativo que podia determinar a ação a ser tomada por vários indivíduos e grupos. Isso foi antes de mais nada um uso político da linguagem na qual a ciência e a tecnologia exerciam um imperativo lógico e um compromisso ideológico necessários a convencer as pessoas a integrar um movimento que parecia ser uma reforma institucional visando a melhorias.⁵⁶

Em todas essas formas – descritiva, explanatória, prescritiva, legitimadora ou justificadora e exortatória –, a racionalidade da ciência e da tecnologia foi o mecanismo ideal para criar um conjunto de significados, uma visão do – digamos – “sagrado”, que reconstruiria os laços de união que estavam tão frágeis e que poderia recriar a “comunidade”. Isso não se aplicava somente aos educadores. A ciência, o progresso, a eficiência, o crescimento industrial e a expansão, todos dentro dos limites da estabilidade social, tornaram-se também partes integrantes da visão de mundo ideológica da maioria dos setores poderosos da nação. Seu resíduo histórico ainda oferece as regras sociais constitutivas para a vida diária da sala de aula que examinei no Capítulo 3 (as regras da escolaridade como preparação das crianças para o “trabalho” são

obviamente muito profundas) e para os tipos de conhecimento formal considerado essencial para a economia corporativa que analisei no Capítulo 2.

CONCLUSÃO

É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legados da área do currículo. É uma função engastada na dependência histórica que a área tem de procedimentos e técnicas que tomou emprestadas das empresas corporativas. Como veremos no Capítulo 6, estranhamente (talvez não, dado o que vimos sobre o passado da área) essa dependência permanece tão forte hoje (com a predominância na área de coisas como os modelos sistêmicos de gestão) quanto na década de 1920, quando os líderes da área se voltavam ao movimento de administração científica para o direcionamento a ser adotado na articulação da natureza da construção do currículo. Pelo fato de a tendência histórica desse compromisso ser a construção da “comunidade” (e dos currículos) que reflita os valores de quem tem poder econômico e cultural, trata-se de um compromisso que pode representar a mesma ameaça que representou aos negros e aos imigrantes do leste e do sul da Europa no início do século XX aos trabalhadores de hoje, às mulheres, aos negros, aos latinos e aos índios norte-americanos. Dada a tendência de muitos teóricos do currículo – desde os primeiros momentos de elaboração da área – de articularem seus compromissos um tanto quanto conservadores na linguagem científica e aparentemente neutra da inteligência e da capacidade, temos uma ameaça que historicamente tem passado despercebida. Apenas se considerarmos como a área do currículo freqüentemente serviu aos interesses conservadores da homogeneidade e do controle social, poderemos começar a entender como ela funciona hoje. Podemos ainda constatar, infelizmente, que a retórica da ciência e da neutralidade ainda serve mais para ocultar do que para revelar. De qualquer forma, não devemos esperar que a área do currículo consiga renegar totalmente seu passado. Afinal de contas, como no nosso exemplo ficcional do começo desta análise, as escolas funcionam... para “eles”. Na educação, como na distribuição desigual de bens econômicos e de serviços, quem já tem tende a receber mais.⁵⁷ Se quisermos ser realmente sérios sobre como fazer com que nossas instituições respondam às comunidades de uma maneira diferente, o primeiro passo é reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída por nossas escolas. Reconhecer isso pode ter outra consequência: que façamos perguntas. Talvez possamos começar pelo retorno a nosso exemplo inicial e perguntar de novo: “Para quem as escolas funcionam?” Alguns educadores talvez se sintam bastante desconfortáveis em dar a resposta. Mas quem disse que a consciência de nossa própria posição política tenha de nos deixar à vontade?

NOTAS

1. Estou usando aqui a noção de Dawe de que o controle envolve a imposição do significado a um grupo dominado por um grupo dominante. Ver Michael F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971), p. 4.
2. Pierre Bourdieu, “Intellectual Field and Creative Project”, em Young, *Knowledge and Control*, op. cit., p. 161-188.
3. Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1977). Ver também Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976).
4. Cf. Capítulo 7 neste livro e Michael W. Apple, “Power and School Knowledge”, *The Review of Education III* (janeiro/fevereiro, 1977). Ver também James E. Rosenbaum, *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking* (New York: John Wiley, 1976) e Herbert Gintis e Samuel Bowles, “The Contradictions of Liberal Educational Reform”, *Work Technology and Education*, Walter Feinberg e Henry Rosemont Jr. (eds.) (Urbana: University of Illinois Press, 1975), p. 92-141.
5. Carl F. Kaestle, *The Evolution of an Urban School System* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973), p. 141.
6. *Ibid.*, p. 141-142.
7. *Ibid.*, p. 161.
8. Marvin Lazerson, *Origins of the Urban School* (Cambridge: Harvard University Press, 1971), p. xv. Ver também Elizabeth Vallance, “Hiding The Hidden Curriculum”, *Curriculum Theory Network*, IV (inverno, 1973/1974), p. 5-21.
9. *Ibid.*, p. x-xi.
10. Selecionei esses autores como os mais importantes formadores da área do currículo, porque acredito que sua identificação com o movimento pela eficiência social e com a psicologia behaviorista os coloca no centro das discussões da área. Não incluí John Dewey e outros que se identificam com a educação centrada na criança e com a tradição das necessidades/interesses da criança, pois, embora interessantes e importantes, suas idéias tiveram pouco impacto tanto no desenvolvimento do campo curricular quanto na prática escolar. Para uma discussão sobre essa posição com referência a Thorndike, ver Clarence J. Karier, “Elite Views on American Education”, *Education and Social Structure in the Twentieth Century*, Walter Laquer e George L. Mosse (eds.) (New York: Harper Torchbooks, 1967), p. 149-151.
11. Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (New York: Amo Press, 1971), Capítulo 9.
12. *Ibid.*, p. 95.
13. *Ibid.*, p. 42, Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum* (Boston: Houghton Mifflin, 1924), p. 29, 97; W. W. Charters, *Curriculum Construction* (New York: Amo Press, 1971), Capítulos 4-5.
14. Harold Rugg et al., “The Foundations of Curriculum-Making”, *The Foundations of Curriculum-Making, The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, Guy Montrose Whipple (ed.) (Bloomington: Public School Publishing, 1926), p. 16.
15. Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., Capítulo 12.
16. Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, op. cit., p. 281.
17. Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., p. 131.
18. Minha análise aqui não reflete a tese do anseio pelo *status*, formulada pelo falecido Richard Hofstadter, como uma explicação do apoio da classe média às reformas sociais do movimento progressista. Em vez disso, estou simplesmente refletindo as visões dos primeiros

- líderes da psicologia, sociologia e educação, as quais de fato documento ao longo deste capítulo. Para uma exposição da tese, ver Richard Hofstadter, *The Age of Reform* (New York: Vintage Books, 1956), Capítulo 4. Para uma análise interessante e crítica sobre a tese do anseio pelo status, ver Robert W. Doherty, "Status Anxiety and American Reform: Some Alternatives", *American Quarterly*, XIX (verão, 1962), p. 329-336.
19. Esses medos da industrialização e da urbanização tiveram importantes implicações para o desenvolvimento da área curricular e para as ciências sociais em geral. Ver Barry Franklin, "The Curriculum Field and the Problem of Social Control, 1918-1938: A Study in Critical Theory" (tese de doutorado não publicada, Universidade de Wisconsin, 1974). Para uma análise similar sobre o desenvolvimento da área da sociologia da educação, ver Philip Wexler, *The Sociology of Education: Beyond Equality* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976).
 20. Edward A. Ross, *Social Control* (New York: Macmillan, 1912), p. 342-346; R. Jackson Wilson, *In Quest of Community: Social Philosophy in the United States, 1860-1920* (New York: Oxford University Press, 1968), p. 89-99.
 21. Robert A. Nisbet, *The Quest for Community* (New York: Oxford University Press, 1967), p. 54.
 22. Robert H. Wiebe, *The Search for Order* (New York: Hill & Wang, 1967), Capítulo 5.
 23. *Ibid.*, p. 44.
 24. Edward A. Ross, *Foundations of Sociology*, (5. ed. New York: Macmillan, 1919), p. 382-385.
 25. Charles A. Ellwood, *Sociology and Modern Social Problems* (New York: American Book Co., 1913), p. 220.
 26. *Ibid.*, p. 217-221, Edward A. Ross, *Principles of Sociology* (New York: Century, 1920), p. 36-37.
 27. Ross, *Principles of Sociology*, *ibid.*, p. 409.
 28. Ross L. Finney, *Causes and Cures for the Social Unrest: An Appeal to the Middle Class* (New York: Macmillan, 1922), p. 167-172.
 29. *Ibid.*, p. 43.
 30. Ross L. Finney, *A Sociological Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1928), p. 382-3.
 31. *Ibid.*, p. 428.
 32. Charles C. Peters, *Foundations of Educational Sociology* (New York: Macmillan, 1924), p. 25.
 33. Thorndike aparentemente aceitou os pontos de vista do antropologista norte-americano R. H. Lowie de que "os negros demonstravam uma propensão inveterada para, no mínimo, as formas de governo monárquicas". Ver Edward L. Thorndike, *Your City* (New York: Harcourt, Brace, 1939), p. 77-80. Para um exame do behaviorismo de Thorndike e seu impacto na área do currículo, ver Barry M. Franklin, "Curriculum Thought and Social Meaning; Edward L. Thorndike and the Curriculum Field", *Educational Theory*, XXVI (verão, 1976), p. 298-309.
 34. Finney, *Causes and Cures for the Social Unrest*, op. cit., p. 180.
 35. Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., p. 386.
 36. Thorndike, *Human Nature and the Social Order*, op. cit., p. 440.
 37. Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., p. 158; William Chandler Bagley, "Supplementary Statement", em Rugg, op. cit., p. 38.
 38. Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, op. cit., p. 41-42, 61-62; Edward L. Thorndike, *Individuality* (Boston: Houghton Mifflin, 1911), p. 51; Edward L. Thorndike, *Education: A First Book* (New York: Macmillan, 1912), p. 137-319; David Snedden, *Sociological Determination of Objectives in Education* (Philadelphia: Lippincott, 1921), p. 251; Peters, *Foundations of Educational Sociology*, op. cit., p. vii.
 - Finney adotou uma visão da diferenciação um pouco diferente daquela dos teóricos formativos da área. Defendia o que parecia ser um currículo comum em que predominavam as disciplinas emergentes da ciência social, mas fez uma distinção fundamental de como esses temas deveriam ser ensinados a indivíduos de diferentes habilidades. Os de alta inteligência aprenderiam sobre sua herança social por meio de um estudo das ciências sociais. Seria um estudo que os ensinaria a entender não apenas sua herança, mas as demandas sociais nela implicadas. Aos indivíduos de inteligência inferior seriam ensinadas apenas as próprias ciências sociais, mas isso seria condicionado a responderem a questões adequadas que refletissem o conteúdo dessas disciplinas e as demandas sociais nelas contidas. Ver Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., Capítulo 15, p. 393-396, 406, 410. Para a importância da diferenciação curricular na área do currículo hoje, ver Herbert M. Kliebard, "Bureaucracy and Curriculum Theory", *Freedom, Bureaucracy, and Schooling*, Vernon F. Haubrich (ed.) (Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1971), p. 89-93.
 39. Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., p. 388-389; Thorndike, *Human Nature and the Social Order*, op. cit., p. 77-79, 792-794, 800-802; Edward L. Thorndike, "A Sociologist's Theory of Education", *The Bookman*, XXIV (novembro, 1906), p. 290-291; Edward L. Thorndike, *Selected Writings from a Connectionist's Psychology* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1949), p. 338-339.
 40. Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., p. 386-389; Edward L. Thorndike, "How May We Improve the Selection, Training, and Life Work of Leaders", *How Should a Democratic People Provide for the Selection and Training of Leaders in the Various Walks of Life* (New York: Teachers College Press, 1938), p. 41; Walter H. Drost, *David Snedden and Education for Social Efficiency* (Madison: University of Wisconsin Press, 1967), p. 165, 197.
 41. Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., p. 395.
 42. *Ibid.*, p. 397-398.
 43. Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., p. 78-81, 95.
 44. Edward L. Thorndike, "The Psychology of the Half-Educated Man", *Harpers*, CXL (abril, 1920), p. 670.
 45. Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., p. 78-86.
 46. *Ibid.*, p. 42; David Snedden, *Civic Education* (Yonkers on Hudson: World Book Co., 1922), Capítulo 14.
 47. Thorndike, *Human Nature and the Social Order*, op. cit., p. 86-87, 783-785, p. 963.
 48. Para um exame dessa tendência no pensamento social ver Trent Schroyer, "Toward a Critical Theory for Advanced Industrial Society", *Recent Sociology*, n. 2, Hans Peter Dreitzel (ed.) (New York: Macmillan, 1970), p. 212. Para a adequação desse ponto de vista na interpretação da educação norte-americana, ver Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric* (New York: John Wiley, 1975), p. 40.
 49. Kliebard, "Bureaucracy and Curriculum Theory", op. cit., p. 74-80, e Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (University of Chicago Press, 1962), Capítulo 4.
 50. Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit.
 51. John Higham, *Strangers in the Land* (New Brunswick: Rutgers University Press, 1955), p. 51, 187, 257, 303-310, Capítulo 9.

52. O sociólogo Edward A. Ross, em circunstâncias similares, perdeu seu emprego na *Stanford University* porque se irritou com a senhora Leland Stanford, esposa do fundador da universidade, e sua autoridade máxima após a morte do marido. Ele atacou a comunidade industrial pelo seu apoio à imigração chinesa irrestrita. Ver Walter P. Metzger, *Academic Freedom in the Age of the University* (New York: Columbia University Press, 1955), p. 164-171, e Bernard J. Stern. (ed.), "The Ward-Ross Correspondence II 1897-1901", *American Sociological Review*, VII (dezembro, 1946), p. 744-746.
53. Higham afirma que, na década de 1920, o período em que o currículo surgiu como um campo de estudo e em que os educadores que estou considerando fizeram seus trabalhos mais importantes, o sentimento nativista norte-americano rejeitou os esforços de assimilação por meio de programas de americanização e, em vez disso, apoiou a restrição à imigração. Foi em 1924 que ocorreu o ato Johnson-Reed, o qual instituiu fortemente o "princípio das origens nacionais", com as restrições que aplicou aos povos do leste e sul da Europa, na lei norte-americana. Ver Higham, *Strangers in the Land*, op. cit., Capítulo 2.
54. Dwayne Huebner, "The Tasks of the Curricular Theorist", *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, William Pinar (ed.) (Berkeley: McCutchan, 1975), p. 256.
55. *Ibid.*, p. 255.
56. Quanto aos usos da linguagem exortativa para criação do imaginário, ver Murray Edelman, *The Symbolic Uses of Politics* (Urbana: University of Illinois Press, 1964).
57. Para mais explicações sobre essa relação, ver Michael W. Apple e Philip Wexler, "Cultural Capital and Educational Transmissions", *Educational Theory*, XXVIII (inverno, 1978).

O currículo oculto e a natureza do conflito

Defendi no Capítulo 1 que, para entender a relação entre o currículo e a reprodução cultural e econômica, teríamos de lidar mais profundamente com a manutenção e o controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia. Já vimos, tanto historicamente quanto hoje, como determinadas concepções normativas de cultura de valores legítimos entram no currículo. Precisamos enfatizar que a hegemonia é criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer. Como as citações de Williams indicaram, a seleção e a incorporação da tradição atuam no nível do conhecimento aberto, de maneira que determinados significados e práticas são enfatizados (geralmente por um segmento da classe média),¹ e outros são negligenciados, excluídos, diluídos ou reinterpretados. Da mesma forma que muitos educadores e pesquisadores da área do currículo com frequência já não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados da manutenção do consenso por meio de uma seleção do conhecimento que se baseava em uma visão de sociedade estratificada pela classe e pela "capacidade", também a tradição seletiva opera hoje, negando a importância tanto do conflito quanto das diferenças ideológicas. O que frequentemente era, no passado, uma tentativa consciente, por parte da burguesia, de *criar* um consenso que não existia se tornou agora a única interpretação possível das possibilidades sociais e intelectuais. O que era antes uma ideologia sob a forma de interesse de classe se tornou agora a definição da situação na maior parte dos currículos escolares. Trataremos do assunto, examinando alguns aspectos daquele *corpus* formal do conhecimento escolar e veremos como o que acontece dentro da "caixa-preta" pode criar os resultados que os teóricos da reprodução econômica têm tentado explicar. Mais uma vez, nossa visão de ciência desempenhará um papel importante e, nesse caso, bastante direto.