

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PROMESSAS E CONTRIBUIÇÕES DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Eleny MITRULIS*

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo destacar algumas características de uma das correntes atuais da Sociologia, a "Nova Sociologia da Educação", cuja identidade se esboça a partir do início da década de 70 na Inglaterra. Os estudos que desenvolve interessam de perto aos responsáveis pela formação de educadores, e àqueles que desempenham funções docentes ou supervisoras nas instituições escolares, uma vez que têm como objetivo central os aspectos internos da vida escolar: ensino, interação, conteúdo, rendimento, avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Nova Sociologia da Educação. Justiça Social. Currículo.

A Sociologia é tradicionalmente considerada, ao lado da Filosofia e da Psicologia, uma área de conhecimento cujos conceitos, estudos e resultados de investigação têm muito a oferecer como fundamento da ação educativa. Sua contribuição, entretanto, varia em consequência da diversidade de orientações que tem surgido no decorrer de sua evolução como campo de investigação social.

Até a década de 60 os estudos de Sociologia da Educação foram realizados dentro de uma perspectiva predominantemente macro-social. Estabeleceram-se relações entre estratificação social, escolarização e rendimento escolar, entre outras, que foram utilizadas como fundamento de decisões políticas de amplo alcance como a expansão das oportunidades escolares, procurando absorver os grupos sociais menos favorecidos da sociedade, e o desenvolvimento de projetos de educação compensatória, a fim de suprir a "deficiência" de ordem cultural diagnosticada nas camadas populares.

Ao término desta década e início dos anos 70, contudo, o clima entre os teóricos e políticos da educação era de grande desalento. As medidas para sanar as desigualdades sociais, através do oferecimento de iguais oportunidades em educação, mostraram-se infrutíferas. A ampliação de

* Professora Assistente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP.

vagas nos bancos escolares não eliminara as desvantagens das classes populares. Estas apresentavam dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento.

Quais os fatores que tornavam diferenciada a educação não diferenciada, tal era a questão a abalar as convicções dos que acreditavam em uma política educacional meritocrática de incentivo igualitário e seleção dos mais aptos a assumirem postos mais elevados na distribuição do trabalho e das vantagens sociais. Por outro lado, a explicação culturalista das desigualdades de rendimento escolar que fundamentou a proposição e desenvolvimento de projetos de educação compensatória não deu conta das expectativas de melhoria dos resultados escolares. Os progressos alcançados pelas crianças que participaram destas experiências foram bastante insatisfatórios a médio e longo prazo.

Intranquilos com os impasses políticos das medidas educacionais fundadas em conhecimento teórico até então disponível, e comprometidos com uma nova ordem social, mais justa e humana, um grupo de investigadores, entre os quais se destacam Michael F. D. Young e Basil Bernstein, desenvolvendo seus trabalhos no Instituto de Educação da Universidade de Londres, desloca a perspectiva de suas pesquisas sociológicas sobre educação para um nível micro-social, em que a escola, as relações sociais em seu interior, o conteúdo selecionado, as experiências em sala de aula, enfim o currículo tornou-se o centro de suas atenções.

Se se trata efetivamente de uma nova escola de pensamento, ou mesmo de um novo paradigma no campo não é questão incontroversa. Michael F. D. Young, organizador do primeiro livro especialmente dedicado à programação das novas idéias *Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education*, 1971 — anuncia o início de uma revolução na Sociologia. Henry Giroux (1979), representante norte-americano de uma das variantes da Nova Sociologia da Educação, mais crítica e radical, considera que os que comungam em torno das idéias e ideais desta nova perspectiva sociológica procedem de muitas linhas e tradições críticas. Estas se compõem em dois grandes blocos: as sociologias críticas e as sociologias interpretativas. No primeiro bloco estão as correntes neo-marxistas que procuram elucidar os efeitos repressivos das estruturas e políticas sociais e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, combinando Marx e Freud na tentativa de desvelar como as estruturas normativas, entre elas os sistemas educacionais, influenciam as percepções dos indivíduos e como procuram legitimar as estruturas econômicas existentes. No segundo bloco, as sociologias interpretativas rejeitam a explicação estrutural apoiadas na convicção de que toda realidade social é um constructo dinâmico que resulta das atividades cotidianas dos indivíduos.

O que os une é o compromisso com uma nova visão de mundo, uma tentativa de superação do estado presente através de uma ação transformadora em busca de sociedades mais justas e igualitárias, e o afastamento deliberado da Sociologia Tradicional mediante uma postura que faz "tabula rasa" das definições de realidade educacional existentes e reformula o

problema central da Sociologia da Educação como sendo o da "organização social do conhecimento nas instituições escolares".

Quais as características desta nova tendência de estudos na área da educação é o que pretendemos, a seguir, apresentar. Estas compreendem:

- rejeição do chamado funcionalismo positivista, da perspectiva de uma crítica radical;
- ênfase, da vertente de inspiração fenomenológica, na reflexividade e na intencionalidade;
- crítica à Filosofia da Educação Liberal;
- oposição unânime à Teoria da Deficiência e posições diversas perante a Teoria da Diferença;
- tentativa de utilização de análises que unam as dimensões macro e micro-sociais.

REJEIÇÃO DO FUNCIONALISMO POSITIVISTA

Herdeiro do iluminismo do século XVIII, que vai dar origem a uma metodologia científica na investigação das ciências físicas e naturais, o funcionalismo adota como pressupostos:

- a existência de uma realidade externa, objetiva, autora da verdade e, conseqüentemente, separação entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido;
- a não dicotomia entre o mundo físico e o mundo humano, enquanto objeto do conhecimento;
- a possibilidade e a necessidade de traduzir conceitos das ciências sociais para uma linguagem própria das ciências naturais que possa permitir a quantificação necessária à confirmação ou refutação à vista de dados de realidade.

A transferência destes princípios que norteiam a metodologia de investigação própria das ciências naturais para a análise de questões das ciências sociais tem tido considerada, entretanto, por teóricos dos mais diferentes matizes, inadequada, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista ético e político. Epistemologicamente, trata-se de uma orientação que não abrange a complexidade da realidade social. A manifestação de uma expectativa de que a invenção de instrumentos mais perfeitos, a eliminação de alguns defeitos e uma maior quantidade de experiência acumulada no campo permitirão atingir o "status" científico das ciências naturais, não passaria de uma esperança infundada. Outros deverão ser os caminhos de uma "ciência" social. A partir de um quadro de referência ético e político os pressupostos funcional-positivistas, são considerados, pelos simpatizantes da Nova Sociologia da Educação e pelos teóricos críticos mais radicais, como inibidores de uma ação emancipatória, servindo aos interesses da manutenção das relações sociais existentes uma vez que sustentam concepções como:

- neutralidade do conhecimento, objetivo e livre de valores;
- ordem e coesão como atributos inerentes ao conceito de sociedade;
- qualificação "técnica" dos problemas humanos, submetidos aos critérios de racionalidade, previsão, controle, eficiência e consequente distanciamento do debate e ação políticos.

Desta perspectiva, a escola é percebida como uma instituição democrática, distribuidora igualitária do acervo cultural acumulado pela sociedade em geral. Todas as crianças devem ter indistintamente iguais oportunidades de instrução e desenvolvimento. A diversidade de desempenho escolar e de interesse pelas questões acadêmicas entre os alunos não decorre de uma falha da escola, mas de uma natural diversidade entre os indivíduos: seus recursos pessoais e seu meio cultural. Preservada a igualdade inicial, tem-se como inevitável a desigualdade de progresso uma vez que, por um lado, a escola deve garantir certa homogeneidade do grupo de alunos como forma de obter um melhor aproveitamento de cada um segundo suas possibilidades e, de outro, cabe à escola uma função seletiva e socializadora no sentido de preparar os indivíduos para os papéis sociais reclamados pela sociedade. Esta sociedade cujas estruturas sociais diferenciadas são tidas como naturais e que apresenta "necessidades" que precisam ser atendidas como condição de sua própria sobrevivência.

É a esta concepção funcional-tradicionista da escola, como agência de internalização de valores e normas, de desenvolvimento de capacidades técnicas consideradas imprescindíveis à vida em uma sociedade cujas estruturas semeiam e nutrem a desigualdade entre os homens, que se opõe a vertente crítica da Nova Sociologia da Educação. O fracasso passa a ser considerado não um fato "funcional" decorrente das desigualdades de performance inter-individuais, mas um fato "estrutural", consequência da presença de estruturas e práticas escolares seletivas que penalizam particularmente as camadas sociais menos favorecidas.

O funcionalismo ao tentar responder à questão: por que fracassam as crianças das classes populares? procura a explicação em termos de fatores antecedentes tais como classe social, formação familiar, privação cultural, socialização inadequada. Seus estudos de correlação entre estratificação social e rendimento escolar não deixam, segundo seus críticos da Nova Sociologia, espaço para a análise da própria existência da estratificação social. "... era como se a justiça social predominasse se, e quando, as crianças da classe operária fossem suficientemente móveis para ingressar na classe média". (Sarup, 1980).

ENFASE NA INTENCIONALIDADE E NA REFLEXIVIDADE

A variante de inspiração fenomenológica da Nova Sociologia da Educação se afasta radicalmente da suposição funcional-positivista de que o mundo consiste de objetos completa e totalmente distintos do sujeito que os observa. A distinção sujeito-objeto, herança da tradição de pensamento grega, em que o homem ideal é o homem de razão capaz de atingir o uni-

verso das essências abstratas e intemporais, rompe a totalidade do homem enquanto ser de razão, sentimento e intuição. A emoção e a imaginação são dois modos essenciais de consciência e de transformação do mundo. É na medida em que se abole a distinção entre sujeito cognoscente e objeto conhecido que se recoloca o problema da liberdade. Se minhas ações não são causadas pelo mundo, então elas são livres. O mundo tal como se nos apresenta é produto da escolha humana, e sua "realidade" é fruto de relações sociais historicamente situadas. Assim sendo, pode ser transformado, modificado, se tivermos a capacidade de imaginá-lo diferentemente.

Enquanto caudatária de uma perspectiva fenomenológica, interpretativa, da sociedade e da educação, a Nova Sociologia da Educação apoia-se sobre as noções de intencionalidade e significado, usadas para distinguir "ação" humana de "comportamento" humano. A "ação" humana, em oposição ao simples acontecimento, implica intenção. As intenções determinam a relevância e ordenam o pensamento. Por outro lado, o homem é um criador de significados. A realidade é construída pela nossa consciência, pela nossa mente, razão pela qual somos livres, apesar das condições materiais que podem nos oprimir. O homem não pode existir, exceto em uma situação, porém possui a capacidade de transcendê-la. Mediante a intencionalidade ele determina como viverá sua situação e qual deve ser o seu significado.

Estas idéias, absorvidas de diversos teóricos do paradigma fenomenológico, dão origem a uma posição que tem sido denominada "possibilitária" dentro da tradição interpretativa. Maxine Greene com seus estudos em torno da autenticidade, da escolha, do potencial de mudança dos indivíduos, e a produção inicial de Paulo Freire em torno da noção de conscientização são apontados como exemplos de convicções otimistas, senão ingênuas, na medida em que ignoram completamente as limitações estruturais, o "poder das circunstâncias". A ênfase na desreificação teórica, segundo alguns críticos da Nova Sociologia da Educação, estabelece claros limites às promessas por ela feitas de indicar as possibilidades de mudanças práticas em direção a um mundo melhor.

Por outro lado, com o objetivo de mostrar que há maneiras alternativas de ordenar o mundo e a própria vida, a corrente etnometodológica da Nova Sociologia da Educação recorre a estudos antropológicos por intermédio dos quais descobre a existência de "lógicas e racionalidades" diferentes onde outros percebem apenas metodologias diversificadas de apreensão do real (há uma só lógica, o que torna possível a comunicação). De posse desta constatação desafia o absolutismo das categorias existentes e ressalta o problema da reificação do conhecimento.

Uma importante contribuição dos estudos antropológicos, segundo este ramo da Nova Sociologia da Educação, é o princípio que defendem de que a descrição etnológica deve estar de acordo com os critérios de classificação dos povos estudados. Em outras palavras, as categorias não devem ser impostas pelo observador, mas devem decorrer da percepção de mundo, do quadro de referência destes povos, e sua real compreensão somente ocor-

re quando relacionadas ao seu contexto cultural. Segundo o princípio de reflexividade e indexalidade, os significados das ações, das palavras e da própria linguagem dos atores devem sempre ser estudados em relação ao contexto, e o contexto, por sua vez, deve ser entendido como aquilo que é através destas mesmas ações. Cada cultura tem sua própria lógica e senso de coerência. As diferenças de significados são diferenças de classificações, e não diferenças hierárquicas.

Partindo destas considerações, a Nova Sociologia da Educação vê-se frente a um grande problema tanto de caráter epistemológico como ético-político, qual seja, o da relativização do conhecimento. Epistemologicamente, se todo conhecimento está relacionado ao contexto de sua produção ela não poderia pretender que sua explicação da sociedade e do mundo seja superior à daqueles que pensam diferentemente, superior no sentido de mais próxima da verdade. Do ponto de vista ético-político, não podendo fazer julgamento de valor, não pode iniciar uma ação política emancipatória. Além disso, novas dificuldades se introduzem ao se perguntar: O que é contexto? A que proximidade ou que distância o devemos colocar? O que é relevante nele? Como e porque o percebemos e o demarcamos em certo lugar? (Sarup, 1980).

CRÍTICA À FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO LIBERAL

Trata-se, principalmente, de um ataque às concepções sobre conhecimento, educação e currículo defendidas por Peters e Hirst (1970), filósofos ingleses de larga penetração nos meios educacionais, segundo os quais, a educação diz respeito a atividades cujo valor é intrínseco, e não a certas atividades vocacionais cujo valor é instrumental. Atividades promovidas por professores com o fim de atingir metas sociais não são abrangidas pelo conceito de educação, embora possam ser desenvolvidas em uma escola. Intrinsecamente válidas, ou valiosas, são certas áreas de conhecimento que constituem a própria racionalidade, que representam o que significa ser racional, de modo que sem elas nada que se possa chamar "educação" será possível, já que a educação é o que, em essência, diz respeito ao desenvolvimento da mente racional (Hirst, 1965, 1969).

Os objetivos da educação na perspectiva dos citados filósofos são certos desenvolvimentos do aluno alcançados através da aprendizagem, mas relacionados com o progresso no que se refere ao entendimento racional. Certas áreas de educação, como por exemplo a educação física, somente são procuradas em função de uma avaliação racional do lugar e do valor das atividades físicas na vida humana que desejamos que o aluno usufrua. Há portanto, distinção entre espécies de atividades educativas, aquelas que são valiosas em virtude de sua capacidade de desenvolver o poder racional da mente, e espécies de atividades mais triviais que envolvem interesses recreacionais, ou meramente transitórios.

O conhecimento do qual a mente é constituída consiste de um conjunto de "formas de pensamento" logicamente distintas, cada uma das quais

representa uma maneira de interpretar a experiência que se tem do mundo, e nas quais o educando deve ser "iniciado" se se quer que atinja o pleno desenvolvimento da racionalidade. Há quatro aspectos em que estas diferentes "formas de pensar" são distintas: cada uma delas possui certos conceitos centrais peculiares; uma estrutura lógica distinta; seus próprios critérios de verdade e formas de validar suas asserções; e, finalmente, uma metodologia específica, "técnicas particulares para explorar a experiência". (Hirst, 1965).

Quais as implicações das idéias acima defendidas pelos filósofos liberais ingleses, Peters e Hirst, do ponto de vista da Nova Sociologia da Educação?

- reificação do conhecimento, enquanto realidade externa ao sujeito cognoscente;
- visão estática das diferentes áreas do conhecimento com características definidas de uma vez para sempre;
- relação assimétrica educando-educador, e a conseqüente superioridade deste último.

É a primeira das implicações apontadas a de maior relevância no debate que se estabeleceu e que ainda perdura entre filósofos liberais e a Nova Sociologia da Educação. Esta disputa teórica pode ser ilustrada pelas teses opostas defendidas por Michael Young, no artigo intitulado "Conhecimento como forma de controle" (1971), e por Richard Pring ao analisar o "Conhecimento fora de controle" (1972), de conseqüências imediatas nas análises e estudos de currículo. Enquanto Young identifica as regras lógicas que fundamentam o conhecimento como produtos sociais, função de certas características estruturais da sociedade, Pring aponta a clara distinção entre a questão psicológica e sociológica da genealogia das idéias e a questão epistemológica da validade e da objetividade. Nem todo saber seria objeto de negociação ou de compatibilização de significado.

A percepção que a Nova Sociologia da Educação tem das implicações da posição liberal pode ser identificada nas reflexões feitas por Young (1975) a respeito do que ele denominou "currículo como fato" em contraposição ao conceito de "currículo como prática". O "currículo como fato" tem como fundamento a existência da verdade e do conhecimento como um domínio independente do homem, e uma visão de educação como transmissão cultural ou socialização. Suscita no educador uma única questão "relevante": quais as formas mais efetivas de transmitir conhecimentos, habilidades e valores aos alunos?, cuja maior falha não está no interesse que expressa, mas nas dúvidas que deixa de manifestar. São omitidas questões sociológicas importantes como:

- o que é considerado conhecimento?
- como o conhecimento é produzido, por quem e como que interesse?
- como o conhecimento é organizado, selecionado, transmitido e avaliado?

— quais as relações aceitáveis entre as diferentes áreas de conhecimento?

Para a Nova Sociologia da Educação é a investigação de como estes processos acontecem através das instituições escolares que deveriam ser o centro de interesse de uma sociologia de educação esclarecida que reconhece as formas de conhecimento como formulações histórico-sociais de determinada época, série de significados comuns que passam a ser aceites sem discussão e aos quais são atribuídos valores diferenciados.

A crítica à Filosofia Liberal atinge os filósofos da linguagem em suas tentativas de analisar o que se toma como suposto quando se assume posição perante os problemas educacionais. Não se trata de uma rejeição à análise conceitual em si. A clareza, a sofisticação analítica e o rigor na elaboração e aplicação do aparato conceitual são considerados necessários. O que se aponta é o horizonte politicamente truncado do qual partem para a realização de seu trabalho. Na análise conceitual do ato de ensinar são procurados princípios universais que se manteriam em qualquer tempo e lugar em que se transmitissem informações e se desenvolvessem capacidades e atitudes. Estes princípios universais são pesquisados sem que se discuta como eles vêm a ser considerados universais sob condições sociais, econômicas ou ideológicas específicas.

OPOSIÇÃO UNÂNIME À TEORIA DA DEFICIÊNCIA (e posições diversas perante a Teoria da Diferença).

Em substituição ao modelo psicológico e patológico de explicação do fracasso escolar (dislexia, dislalia, disortografia, ...) alguns estudos sobre educação da década de 60 guardando fidelidade a uma linha funcionalista de pensamento, apresentaram um modelo culturalista que imputava as dificuldades escolares de certas categorias de alunos à características culturais de seu meio familiar e social. Face as peculiaridades da linguagem de grupos socialmente desfavorecidos, desprovidas de propriedades formais consideradas indispensáveis à organização do pensamento, estudiosos do assunto fizeram prognósticos sombrios quanto às possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de sucesso escolar das crianças que deles provinham. Como consequência, grande parcela de investimento econômico e intelectual foi dirigida para projetos de "educação compensatória", principalmente nos Estados Unidos, com ampla influência em vários países do mundo ocidental. Os resultados das experiências controladas foram decepcionantes: as crianças que haviam se beneficiado dos programas de "educação compensatória", a médio prazo, não apresentaram resultados escolares melhores que as outras. Manifestam após algum tempo as dificuldades que se procura evitar.

O credo liberal, subjacente a este esforço de democratização, viu-se fortemente abalado.

Entretanto, a maior oposição à Teoria da Deficiência resultou não de seus insucessos práticos, mas das oposições teóricas que partiram de várias

frentes de reflexão: a etnometodologia, a fenomenologia e a teoria crítica incorporadas nas diversas variantes da Nova Sociologia da Educação.

Do ponto de vista da etnometodologia insiste-se na irredutibilidade das diferenças culturais. Nenhum modelo cultural é "em si" superior a outro. A análise desenvolvida por Labov da linguagem "não padronizada" das crianças negras americanas demonstra a existência de uma estrutura lógica subjacente. Para os teóricos da Diferença todas as pessoas têm competência comunicativa, competências diferentes em função da cultura. Tais diferenças não afetam sua compreensão da gramática e sua capacidade de desempenhar operações cognitivas necessárias à realização escolar e ao desempenho social em geral. Pensar de outro modo é estigmatizar a criança das classes sociais desfavorecidas, celebrando formas de comunicação da classe média.

Uma orientação mais fenomenológica na crítica à Teoria da Deficiência considera que a analogia que se efetua entre fracasso escolar e deficiência não é um fato "em si", situado em alguma parte do "mundo real", passível de ser recenseado pelas estatísticas oficiais, mas produto de categorias e interpretações socialmente construídas.

A teoria crítica, terceira corrente a rejeitar a Teoria da Deficiência, insiste nos fundamentos estruturais objetivos da diferenciação cultural, as desigualdades sócio-econômicas. Considera-se que enquanto o paradigma culturalista permite fazer a economia teórica de uma reflexão sobre o funcionamento da escola como aparelho de inculcação e de seleção culturais no seio de uma sociedade não igualitária, as pedagogias "compensatórias" permitem fazer a economia prática e política, de uma transformação radical do sistema de educação e do sistema social (Forquin, 1982).

Neste sentido opõe-se também à Teoria da Diferença, uma vez que o que esta percebe como comportamentos "diferentes" dos grupos dominados, como subcultura específica e autônoma própria das camadas populares, nada mais traduz que sua adaptação às pressões e privações que resultam de sua situação econômica.

Pode-se, com certa cautela, incluir aqui os estudos e interpretações realizados por Basil Bernstein a propósito das disparidades sócio-lingüísticas entre as classes sociais menos favorecidas. Instado a comparar sua posição particular com a de Labov no I Encontro Internacional de Educação de Pessoas Deficientes, realizado de 7 a 10 de outubro de 1981 no Rio de Janeiro, Bernstein afirmou que os teóricos da Diferença, entre eles Labov, tornaram-se os guardiões da linguagem e da cultura das classes desfavorecidas. Tentaram demonstrar que todas as pessoas têm competência comunicativa em seus próprios termos e ressaltaram o direito de todas as culturas terem ouvida sua voz. No caso das crianças negras apontaram a escola como o vilão da história, uma vez que esta, com seus valores, forçava-as a rejeitar sua identidade assim que transpunham o portão de entrada. Nada de sua cultura era refletido nos livros e símbolos trabalhados na escola.

Entretanto, segundo Bernstein, a popularização do debate, ou culpa da família e do aluno (Teoria da Deficiência) ou culpa da escola e dos

professores (Teoria da Diferença) criou todas as condições para uma caça às bruxas, em uma discussão apaixonada em que dificilmente as questões fundamentais podem ser suscitadas. O problema não é propriamente da família, nem unicamente da escola, mas surge de fatores externos que afetam a ambas. São as relações de classe social que regulam os processos internos da escola, os processos internos da família, bem como as relações entre a família e a escola. Nestes termos ambas as perspectivas teóricas são inadequadas, pois carecem da dimensão social de relações de classe. Labov tentou demonstrar que a criança negra é capaz de elaborar um raciocínio lógico. Para Bernstein, contudo, o que Labov demonstra é que ele, Labov, é capaz de extrair a estrutura lógica do raciocínio de uma criança negra, enquanto que esta não o é. Labov é um sujeito culturalmente diferenciado, portador de um código linguístico, uma consciência diferencial produzida pela classe à qual pertence.

Para Bernstein, a importância da contribuição de Labov e dos teóricos da Diferença se faz sentir mais propriamente no aspecto político do que teórico. Enquanto os teóricos da Deficiência tentaram certas formas de mudança institucional, extensão e desenvolvimento da educação pré-escolar, "compensatória", desenvolvimento de uma tecnologia educacional, "packages" à prova de professores, pretensamente apolíticos, os teóricos da Diferença não provocaram mudanças práticas, mas sim mudança de consciência, destacando a necessidade de se trazer para a escola a variedade de cultura e de língua das classes operárias. Compartilha, Bernstein, com os teóricos da Diferença o ponto de vista que se a cultura do professor, seu código elaborado, deve tornar-se parte da consciência das crianças socialmente desfavorecidas, então a cultura dessas crianças, seu código restrito, precisa, em primeiro lugar, estar na consciência do professor (Bernstein, 1970). Considera, porém, teoricamente indefensável, senão ridículo, negar o fato que as relações de classe distribuem de modo desigual as possibilidades de cada sociedade e negar que existam deficiências.

De qualquer forma, importa acentuar que as limitações acima apontadas por Bernstein à vertente etnometodológica e fenomenológica da Nova Sociologia da Educação, omissão de relação de classe e contribuição mais política do que teórica, uma vez que as mudanças que provoca são mais de consciência do que institucionais, são limitações já admitidas por outros representantes da Nova Sociologia da Educação. Michael Young, no artigo intitulado "Mudança de Currículo: limites e possibilidades" (1975), critica as idéias implícitas no conceito de "currículo como prática" — estudos na área de currículo através da observação e análise das práticas de professores e alunos em sala de aula — e a expectativa de que um exame crítico das suposições subjacentes às atividades dos professores os habilitarão a implementar mudanças quase sem restrições. Tal perspectiva induz a erro, uma vez que acena com uma autonomia e independência do professor que é ilusória, além do risco de alimentar a falsa impressão de que grande parte de seus fracassos são decorrentes de inadequação pessoal, mais do que resultantes de um complexo contexto social, e podem levar a pro-

postas ingênuas supostamente relacionadas de modo específico a situações de ensino quando, na verdade, têm implicações sérias de ordem política e social. Não se pode imaginar que uma concepção de educação tal como a que se encontra no conceito de "currículo como fato" é mero erro de percepção daqueles que a tornaram uma convenção arbitrariamente imposta aos educadores. Isto significaria, também, incorrer em erro. Tal conceito reflete uma realidade social historicamente específica, que expressa uma particular relação social entre os homens. A questão não está em aceitar ou negar determinadas "convenções", mas em tentar reformulá-las, considerando-as em seu próprio significado histórico, em termos dos interesses envolvidos em sua conservação.

Embora exista um espaço disponível que permita aos envolvidos definirem dada situação, é preciso ponderar que diferentes indivíduos e grupos sociais podem defini-la diferentemente, e, em havendo necessidade de prevalecer uma delas, a decisão envolverá uma questão de poder e de estrutura social. (Young, 1975.)

Tal tem sido a dificuldade da Nova Sociologia da Educação: relacionar os estudos de currículo e das experiências em sala de aula à estrutura social na qual estão mergulhados. Integrar os níveis de análise interacional e análise estrutural, a perspectiva micro e a perspectiva macro-sociológica, é o desafio que assumiram os seus representantes mais esclarecidos.

TENTATIVAS DE UTILIZAÇÃO DE ANÁLISES DAS DIMENSÕES MACRO E MICRO-SOCIAIS

Um estudo mais detido das contribuições originais da Nova Sociologia da Educação geradas pelo projeto fundamental de tornar problemático o saber escolar "legítimo", através de análises que atendam ao mesmo tempo as dimensões macro e micro-sociais, revelam a presença de dificuldades teóricas e práticas de certa monta.

A Nova Sociologia da Educação repousa, como ressaltamos desde o início, em uma heterogeneidade de fontes teóricas que podem ser alinhadas em duas correntes principais: as sociologias interpretativas (interacionismo simbólico e fenomenológico) e as sociologias críticas, de conflito.

O interacionismo concebe a escola como um campo social onde se confrontam atores com projetos divergentes, e o ensino como encontro das subculturas do professor e dos alunos. Deu origem a investigações empíricas como as desenvolvidas por Keddie (1971) mediante observação em sala de aula e entrevistas com professores para apurar a concordância entre o discurso pedagógico teórico do professor e os pressupostos realmente presentes na prática cotidiana.

A fenomenologia "schutziana" insiste no caráter socialmente construído do saber escolar, universo simbólico compartilhado intersubjetivamente, conjuntos típicos de questões, de procedimentos e de respostas socialmente aprovados cuja institucionalização como "matérias escolares" distintas umas das outras é totalmente arbitrária (Forquin, 1982). Serviu de quadro teórico para estudos como os realizados por Esland (1971), sob orientação de

Young, a respeito de experiências de compartimentação e integração do currículo analisadas à luz dos sistemas de interpretação dos professores, dos paradigmas epistemológicos aos quais aderem, dos processos de interação por intermédio dos quais se dá lugar, do público e da comunidade epistemológica em que se apóiam.

Serão estas abordagens compatíveis com o conflitualismo das sociologias críticas que a própria Nova Sociologia da Educação também pretende incorporar, e que concebem a escola como um aparelho político e ideológico a serviço da reprodução social? Para alguns críticos da Nova Sociologia da Educação não. Os fundamentos das teorias interpretativas, ignorando completamente os condicionamentos histórico-sociais, não oferecem base suficiente para uma explicação satisfatória dos mecanismos de seleção escolar. A descrição dos atos sociais permitem saber como certos significados e certas relações se constroem socialmente, mas não apresentam qualquer resposta ao porque de tais acontecimentos.

Por outro lado, a abordagem macro-estrutural da Teoria do Conflito desagrada a certos teóricos interpretativos que vêem em qualquer tentativa de generalização uma distorção da realidade.

Resta, entretanto, um terceiro contingente de teóricos. Reconhecem as tentativas de aliança entre as duas abordagens como um dos mais interessantes e problemáticos aspectos da sociologia da educação contemporânea (Hickox, 1982), mas vêem-na como uma alternativa não desprezível para a superação dos impasses do determinismo das teorias macro-sociais e do subjetivismo das teorias micro-sociais. No dizer de Hickox:

"... tem-se tornado evidente que os objetivos libertários da 'nova sociologia' não poderiam ser alcançados simplesmente pelos esforços do educador esclarecido, lutando contra estruturas de pensamento reificadas e opressivas em situação de ensino. Maior atenção tem sido dada ao interesse material subjacente a estas estruturas de pensamento, interesses que podem não ser localizados no contexto educacional imediato. Mais especificamente, há uma óbvia necessidade de alguma explicação estrutural mais ampla para a contínua resistência do tradicionalismo educacional."

A sugestão de Sarup (1980) é a de que a Nova Sociologia da Educação supere seu excessivo idealismo e caminhe em direção a uma desreificação prática e não apenas teórica, na medida em que sua valorização do ponto de vista do ator não abafar e obscurecer a questão da ideologia e da falsa consciência, e não conduzir ao beco sem saída da não-intervenção e do espontaneísmo.

De qualquer forma, e à guisa de consideração final, convém reproduzir as observações pertinentes feitas por Max Van Manen (1978) a propósito da literatura sobre currículo elaborada pelos "reconceitualistas" norte-americanos. Considera que a questão da mudança de paradigma deveria ser objeto de reflexão desde que muitos autores fazem uso freqüente e substantivo de fontes da fenomenologia, da hermenêutica e da teoria crítica.

tica. Usar um paradigma diferente de investigação não é tarefa tão tranqüila como a analogia metafórica de mudança de lentes. Algumas vezes paradigmas diferentes são simplesmente vistos como "perspectivas" ou "modelos" que permitem ver as coisas ora de uma forma ora de outra. A diferença entre usar o paradigma fenomenológico e o paradigma crítico envolve, na verdade, um passo difícil que requer sérios investimentos intelectuais e compromissos morais. A metáfora da mudança de paradigma parece mais intimamente o processo de ganhar adeptos em uma sociedade diferente, que tem sua própria história, leis, regras, etc. Aquele que usa um paradigma fenomenológico ou da teoria crítica torna-se um iniciado, um membro de uma comunidade de especialistas que tem sua própria linguagem, sua própria visão de mundo, de educação e das prioridades de estudos do campo de currículo.

Um sério compromisso com a fenomenologia como fonte de pensamento sobre o currículo requer erudição na tradição de investigação fenomenológica. Isto significa que um especialista em currículo necessita estar substancialmente familiarizado com o pensamento de indivíduos tais como Husserl, Heidegger, Kierkegaard, Merlau-Ponty, Strasser, Schultz e outros. Por outro lado, a teoria crítica como uma fonte de reconceitualização em currículo requer uma espécie diferente de compromisso que aquele em relação à fenomenologia, ou seja, que se adote uma ativa orientação filosófico-política marxista. Os autores sobre currículo que fazem um uso destas idéias em seus escritos estão preparados para fazer disto um compromisso intelectual e político?

BIBLIOGRAFIA

- BATES, Richard J. — "Educational Critique, the New Sociology of Education and the Work of Teachers", *Journal of Education*, Boston University, vol. 165, n.º 4, fall 1981, 306-319.
- BERNSTEIN, Basil — "Education Cannot Compensate for Society", *Education for Democracy*, Editors: David Rubinstein and Colin Stoneman, 1970, 104-116.
- FORQUIN, Jean Claude — "La Nouvelle Sociologie de L'Education en Grande-Bretagne: Orientations, Apports Théoriques, Evolution: (1970-1980)", *Revue Française de Pédagogie*, n.º 63, avril-mai-juin, 1983, 61-79.
- GIROUX, Henry — *Pedagogia Radical*, São Paulo, Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1983.
- HICKOX, M. S. H. — "The Marxist Sociology of Education: a Critique", *British Journal of Sociology*, vol. 33, n.º 4, dec. 1982, 563-579.
- HIRST, P. H. — "'A Educação Liberal' e a Verdade do Conhecimento". *Educação e Análise Filosófica*, Archambault, R. G., São Paulo, Editora Saraiva, 1979.
- KARABEL, J. e HALSEY, A. H. — *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, 1-85.
- PRING, Richard — "Knowledge out of control", *Education for Teaching*, n.º 89, automne, 1972, 19-28.

- SARUP, Madan — *Marxismo e Educação: Abordagem Fenomenológica e Marxista da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- VAN MANEM, Max — "Reconceptualist Curriculum Thought: a Review of Recent Literature", *Curriculum Inquiry*, 8:4, 1978, 365-378.
- YOUNG, Michael F. D. — "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge", *Curriculum Design*, Michael Golby et alii, London, The Open University Press, 1975, 100-127.
- . "Curriculum Change — Limits and Possibilities", *Schooling and Capitalism: a Sociological Reader*, London, Routledge & Kegan, The Open University Press, 1976, 185-191.