

SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO E CONTRIBUIÇÕES

Antonio Flávio Barbosa Moreira*

Introdução

A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra **Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education**, editada por Young (1971), na qual encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie.

Tanto a NSE como suas reformulações permanecem até hoje pouco conhecidas no Brasil (Silva, 1990). Poucas análises dessa abordagem têm sido publicadas em nosso país e somente na segunda metade dos anos oitenta alguns artigos de Young começaram a aparecer em nossas revistas especializadas.

No entanto, foi significativa a influência da NSE em autores como Michael Apple e Henry Giroux, que hoje começam a ser familiares aos estudiosos brasileiros de Sociologia e de currículo. Considerando-se que muito ainda nos falta aprender sobre os processos de construção, seleção, organização e avaliação do conhecimento curricular, especialmente sobre como tais processos relacionam-se com a sociedade mais ampla e sobre como podemos orientá-los para que favoreçam as crianças dos setores popula-

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

res, julgamos que o foco em uma abordagem voltada para essas preocupações pode apontar caminhos para o esclarecimento de algumas de nossas dúvidas.

Assim buscaremos, no presente artigo, examinar a contribuição da NSE, particularmente de Young, para a elaboração de uma sociologia do currículo. Em nossa opinião, sua obra apresenta potencial, ainda não suficientemente explorado, para a compreensão de questões curriculares atuais. É esse o ponto de vista que buscaremos defender.

Abordaremos inicialmente as condições da emergência da NSE na Inglaterra. Destacaremos, a seguir, a participação de Young nessa emergência, acompanhando a evolução de sua teoria até o momento atual. Discutiremos, por último, a possível contribuição dessa teoria para o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil.

A emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE)

A Sociologia desenvolveu-se na Inglaterra a partir dos anos cinqüenta, quando seu ensino expandiu-se, tanto nas escolas secundárias como nas universidades. Em termos teóricos, o campo passou a receber a influência de Parsons, Merton, Garfinkel, Douglas, Goffman e de novas interpretações do marxismo. Moveu-se do funcionalismo para o interacionismo simbólico e fenomenologia. vindo, com o apoio teórico do neomarxismo, a focalizar questões de cultura e conhecimento. O afastamento gradual do funcionalismo estrutural pode ser interpretado como decorrência da incapacidade dessa corrente de explicar o aparecimento e a persistência de crises econômicas, políticas e sociais no Estado britânico a partir da segunda guerra mundial.

A Sociologia da Educação britânica percorreu caminhos similares. Seus primeiros momentos foram dominados pelo que se denominou tradição da aritmética política, fundamentada no funcionalismo americano. Os

principais estudos dessa tradição visaram, basicamente, a calcular as chances das crianças de diferentes origens sociais vencerem as diversas barreiras do sistema escolar. A preocupação central era a demonstração, não a explicação, das fontes institucionais de desigualdade em Educação. Tais estudos foram orientados pela crença de que as escolas poderiam mudar a sociedade (o que explica a influência dos sociólogos nas políticas educacionais de então) e pela convicção de que desigualdade em educação era tanto injusta como ineficiente (à preocupação com o desperdício de talentos somou-se a preocupação com a formação de pessoal). Em outras palavras, os sociólogos questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais.

Nos anos sessenta, a Sociologia da Educação difundiu-se e transformou-se, em decorrência de dois fatores. O primeiro foi a mudança ocorrida no curso de formação de professores, que passou de três para quatro anos, reservando-se este ano adicional para estudos pedagógicos. Tais estudos incluíram a Sociologia da Educação, o que aumentou a demanda e a formação de professores para ensiná-la. O segundo fator foi o fracasso das reformas e iniciativas educacionais promovidas pelo governo (educação compensatória, educação compreensiva e educação comunitária, p. ex.) buscando reduzir as desigualdades. Tal fracasso lançou sérias dúvidas quanto à validade da fundamentação teórica dessas iniciativas — o funcionalismo. A tradição da aritmética política perdeu sua hegemonia e uma nova abordagem começou a emergir.

Novas influências teóricas passaram a ser recebidas. Destacamos, dentre elas, o neomarxismo, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Apesar das diferenças, as quatro correntes apresentam certos pontos comuns: (a) visão do homem como criador de significados; (b) rejeição da Sociologia macrofuncional; (c) preocupação com a identificação dos pressupostos subjacentes à ordem social e com a problematização de categorias sociais; (d) desconfiança dos estudos quantitativos e do uso de categorias objetivas; e (e) foco em procedimentos interpretativos (Bernstein, 1975).

Com a influência de autores americanos foi significativa na definição

do novo enfoque da Sociologia da Educação britânica, os problemas do contexto americano ao final dos anos sessenta e início dos setenta não poderiam deixar de afetar tal definição. O fracasso da escola americana na educação dos filhos de negros, imigrantes e trabalhadores levou a um questionamento dessa escola e de seu currículo. Questões relativas à organização social e transmissão do conhecimento, bem como às relações de poder envolvidas nesses processos vieram à tona.

Como conseqüência, o âmbito da Sociologia da Educação alargou-se e o enfoque emergente acabou por identificar-se com a sociologia do conhecimento, vista como capaz de ajudar a eliminar os preconceitos existentes no conhecimento do senso comum dos professores. A Sociologia da Educação assumiu, assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação.

O Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde Young leciona, e a Open University, cujo primeiro curso de Sociologia da Educação adotou como leitura **Knowledge and control**, forneceram a infra-estrutura institucional para o desenvolvimento da NSE.

Enquanto a tradição anterior enfatizava relações macroestruturais, 3 NSE focalizou contextos interacionais e seus conteúdos, discutindo o que era transmitido nas escolas e examinando a base social do conhecimento escolar. Para os novos sociólogos, a análise das questões de acesso e distribuição da Educação não podia ser separada da análise da forma e do conteúdo do currículo. O consenso em relação a estes, presente nos estudos quantitativos da tradição anterior, foi criticado, assim como a crença de que a simples expansão do sistema contribuiria para sua maior eficiência.

Para os novos sociólogos, os problemas não poderiam ser recebidos prontos, nem deveria a Sociologia da Educação permanecer atrelada às políticas educacionais governamentais. O que se pretendia era uma Sociologia da Educação que fosse relevante para o professor e que tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática.

Em termos metodológicos, enquanto o primeiro enfoque baseava-se em levantamentos e questionários fechados aplicados a grande número de indivíduos, a NSE voltou-se, fundamentalmente, para estudos etnográficos.

É ao principal autor da NSE, Michael Young, que dedicaremos nossa atenção a partir de agora, buscando, através da apresentação dos diferentes estágios de seu pensamento, caracterizar e criticar os princípios do enfoque da Sociologia da Educação britânica que se constituiu no primeiro esforço de criação de uma sociologia do currículo.

Os primeiros estágios do pensamento de Michael Young

As raízes teóricas do pensamento de Young podem ser localizadas, quando da emergência da NSE, na fenomenologia, na etnometodologia, no interacionismo simbólico e na sociologia do conhecimento (Forquin, 1983).

De 1967 a 1971 Young tentou elaborar, junto com outros professores e com seus estudantes, uma sociologia do currículo nos cursos do Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Em 1971 editou **Knowledge and control** (KC).

Tomando o currículo como foco das análises, Young procurou reorientar a Sociologia da Educação, desviando-a da preocupação com estratificação social para discussão do conhecimento escolar. Em suas palavras:

"Era esta tentativa de definir o campo intelectual da Sociologia da Educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC" (1989, p.31).

Dentre tais artigos, os mais comentados e os que mais têm recebido o rótulo de representativos na NSE são os de Keddie, Esland e Young, correspondentes a uma abordagem antipositivista da sociologia do conhecimento. O texto de Bernstein também tem sido bastante analisado, embo-

ra de forma mais independente, isto é, mais em relação à própria obra de seu autor que em relação aos princípios da NSE. Os demais artigos haviam sido publicados anteriormente e são bastante heterogêneos, tendo em comum apenas o rompimento com as concepções etnocêntricas dominantes de conhecimento e cultura (cf. Forquin, 1983).

O foco central do artigo de Young, **An approach to the study of curricula as socially organized knowledge**, é o conhecimento escolar, que passa a ser visto como socialmente construído. Segundo Young, educação é "uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes" (1971, p. 24), o que significa dizer que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla

Para Young, encontram-se, nos currículos, conhecimentos mais ou menos estratificados, mais ou menos especializados e mais ou menos relacionados entre si. Young preocupa-se, especialmente, com a estratificação do conhecimento e a relaciona à estratificação social. Pergunta ele: que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes às características da estrutura social?

Algumas conclusões são apresentadas. Em primeiro lugar, para o professor, maior status é associado ao ensino de conhecimentos que são: (a) formalmente avaliados; (b) ensinados às crianças mais capazes; e (c) ensinados em turmas homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por: (a) apresentarem caráter literário; (b) serem fundamentalmente abstratos; (c) não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e (d) serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Em terceiro lugar, o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento. É a partir dessa seleção que se definem sucesso e fracasso na escola. Uma seleção diferente implicaria, diz Young, uma redefinição desses rótulos.

Além de levantar questões sobre as relações entre a estrutura de poder e o currículo, sobre a estratificação do conhecimento e sobre as funções do conhecimento em diferentes tipos de sociedade. Young propõe ainda que os dogmas da ciência e da racionalidade se tornem alvos de investigação.

Lawton (1975) sumariza com bastante clareza os diferentes níveis do que julga ser o enfoque central de Young em KC. Segundo ele, em um primeiro nível. Young preocupa-se com a distribuição social do conhecimento e argumenta que esta tem contribuído para preservar o *status quo*. Em um segundo nível, volta sua atenção para o que se considera conhecimento em determinado momento e para a forma como esse conhecimento é estratificado, problematizando, então o conhecimento escolar. Em um terceiro nível, afirma que as fronteiras entre as disciplinas são artificiais e arbitrárias, existindo para a conveniência dos que controlam a Educação. Em um quarto nível, acredita que todo conhecimento é construído socialmente. Por último, em um quinto nível, propõe que a própria racionalidade seja encarada como mera convenção

Os três últimos níveis apontam para uma postura relativista, que foi alvo de acirradas críticas (cf., por exemplo, Ahier, 1977; Demaine, 1981: Hand, 1977; Pring, 1972; White, 1975 e 1976). Conceber todo conhecimento como construído socialmente, dizem os críticos, é desconsiderar que ele também precisa ser entendido em termos da lógica do próprio pensamento. É fundamental, diz Pring (1972), distinguirmos "entre questões sobre a validade do pensamento humano e questões sobre sua gênese; caso contrário, o próprio pensamento torna-se totalmente ininteligível" (p. 27).

Acrescentam os críticos: se todo conhecimento é relativo, também o é o conhecimento produzido pelos novos sociólogos da educação. Como, então, julgá-lo o mais adequado para desvelar aspectos ideológicos da prática pedagógica e orientar o trabalho do professor? Não se está supervalorizando a importância do conhecimento sociológico, reforçando-se uma hierarquia que se deseja extinguir? A contradição torna-se evidente e a Sociologia da Educação acaba por colocar-se em xeque.

O pensamento de Young reformula-se um pouco a partir das críticas que recebe. Inicia-se um segundo estágio, que compreende o período de 1972 a 1976 (Sharp, 1980). Nele, Young (1978) responde às acusações dizendo que o relativismo não leva ao desespero: é necessário conviver com ele, ao mesmo tempo em que é necessário comprometer-se com o homem e sua libertação. Baseando-se em Merleau-Ponty, Young afirma que não há por que pretender certeza em um mundo incerto: todo agir envolve risco, o que impõe escolhas e engajamento com o outro na construção de uma história comum. Acrescenta ele:

"Eu consigo entender relativista como a descrição que uma pessoa, que tem uma noção particular de critérios de verdade, faz de alguém que considera tais critérios como características contextuais de investigação ou argumentação. Mas eu não consigo entender 'relativista' como uma posição que alguém adotaria (ou poderia adotar) para si. Afinal de contas, todos temos que nos situar em algum lugar e onde e com quem nos situamos não pode ser relativo para nós, sem que nos anulemos." (1975c, p.8)

Ainda nesse mesmo período, Young volta sua atenção para a prática curricular, para a interação pedagógica na escola e na sala de aula, procurando questionar as categorias utilizadas pelo professor e buscando entender o processo de negociação pelo qual o conhecimento é produzido e distribuído. A preocupação com os fatores macroestruturais dilui-se, enquanto o foco nos aspectos do nível micro de interação intensifica-se. Young propõe ainda que não se estimule a dicotomia entre o professor e o sociólogo e que se rejeite o pressuposto de superioridade do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento do professor.

Julgamos que o pensamento de Young, em seus primeiros estágios, apresenta aspectos contraditórios. Podemos identificar certo toque de determinismo na afirmativa de que os poderosos definem o que é conhecimento válido. Ao mesmo tempo, um considerável grau de ingenuidade é visível na crença de que os professores transformam facilmente sua atuação, trazendo, como consequência, a redução de desigualdades na

educação e na sociedade. Ainda de modo ingênuo, Young parece acreditar que mudanças na organização e na hierarquização do conhecimento podem provocar mudanças significativas na sociedade mais ampla. O poder dos educadores radicais, bem como do currículo é, então, supervalorizado.

Mas Young não nos oferece muitas pistas em relação às transformações que gostaria de ver ocorrer nos currículos. Fica-nos claro que, em sua visão, o currículo acadêmico é permeado pelos interesses e pela ideologia dos que detêm o poder, não sendo, portanto, adequado para uma prática pedagógica radical. Fica-nos também claro que Young deseja um currículo não-hierárquico, uma maior colaboração entre professor e aluno, bem como uma avaliação mais justa e democrática. Fica-nos também evidente sua intenção de articular o currículo com a cultura de origem das crianças das camadas subalternas. Faltam nos, porém, ao menos nas fases iniciais, indicações mais precisas, além de diretriz central de que precisamos nos engajar na construção de uma sociedade mais justa e suportar o relativismo. A ênfase nos aspectos ideológicos do currículo tradicional faz com que seu poder de aumentar a compreensão da realidade acabe secundarizado por Young, que, aliás, também não nos diz com clareza que tipo de sociedade e que programa político quer ajudar a desenvolver.

Ainda quanto ao relativismo, alvo de tão ferozes ataques, consideramos que uma das mais acuradas críticas é a feita por Ahier (1977). Segundo ele, a afirmativa de Young de que os que detêm o poder determinam o que é conhecimento e definem como este será organizado e distribuído é, acima de tudo, mecanicista e leva à falsa conclusão de que é a burguesia ou uma elite que produz o saber, ao invés de toda a sociedade. Além disso, desconsidera o fato de que a disseminação de idéias só ocorre concretamente quando elas apresentam certo grau de efetividade em tornar a realidade inteligível e em orientar a prática. Ainda, continua Ahier, a correta constatação de que há estratificação no currículo não permite a dedução de que professores e especialistas estão decidindo o que deve ser considerado como conhecimento. Em suas palavras:

"Precisamos ser capazes de distinguir claramente entre a possibilidade de certos tipos de conhecimento encontrarem seu caminho para o currículo por causa do apoio de grupos poderosos e a confusa noção de que alguns homens têm o poder de definir o que é verdade." (p. 68-69)

Deve-se acrescentar à crítica de Ahier que Young utiliza, ainda nas primeiras etapas de seu pensamento, uma noção vaga de poder, na qual este é visto como algo possuído por determinados grupos, que o impregnam para impor a outros certos conhecimentos e, assim, defender seus privilégios. Poder parece ser concebido como uma capacidade, não como uma relação. Os aspectos de conflito, manifesto ou latente, envolvidos no exercício do poder encontram-se ausentes da análise.

Finalizando nossos comentários das primeiras fases, gostaríamos de destacar dois aspectos da crítica de Sharp a Young que, em nossa opinião, merecem destaque. Em primeiro lugar, Sharp resente-se da falta de uma teoria de estratificação social; não basta o reconhecimento da existência de diferentes grupos de interesse e de divisões hierárquicas na sociedade. Seria necessário explicar tais diferenças e suas relações e mudanças ao longo do tempo. Em segundo lugar, Sharp assinala a falta de uma teoria da ideologia; a intenção de relacionar questões de poder e estratificação social à seleção e à organização do conhecimento escolar requer uma teoria da ideologia (Sharp, 1980).

É oportuno destacar que a noção de ideologia usada inicialmente por Young é simplificada, já que é limitada às idéias, valores e crenças que um grupo tenta impor para preservar seus interesses. Apoiando-nos em Giroux (1983), ressaltamos que tal conceito não dá conta do caráter dinâmico da ideologia e de sua relação dialética com a realidade. Ideologia envolve tanto um conjunto de idéias como a forma com que estas são produzidas no próprio processo da vida real e incorporadas na arte, na literatura, nos artefatos culturais e nas práticas sociais (cf. também Williams, 1985).

Examinaremos, a seguir, o período em que Young reelabora os pressupostos e idéias da época da NSE.

A reformulação do pensamento inicial

Em 1976, ainda segundo Sharp (1980), inicia-se novo estágio no pensamento de Young, no qual o sociólogo afasta-se da fenomenologia, da etnometodologia e do interacionismo simbólico, que lhe ofereceram a moldura teórica nos primeiros estágios, e aproxima-se da perspectiva neomarxista. Tal transformação, para Geoff Whitty (1985),

"Foi uma combinação de circunstâncias, moda e propósito político que empurrou muitos daqueles associados com a NSE na direção do marxismo, já que se tornava acentuadamente claro que sua orientação inicial era tanto teórica como praticamente falha." (p. 22)

Young edita com Whitty dois novos livros, **Explorations in the politics of school knowledge** (Whitty e Young, 1976) e **Society, state and schooling** (Young e Whitty, 1977), nos quais é claro o empenho em superar a separação entre trabalho teórico e trabalho empírico e em relacionar ambos a uma prática política transformadora.

O foco no currículo persiste. Os dois autores insistem no ponto de vista de que não basta aumentar o acesso à educação: é indispensável que se examine cuidadosamente a que tipo de educação se pretende dar mais acesso. Ressaltam que negligenciar, em estudos sobre educação, o significado cultural do conteúdo da educação, faz com que tais estudos acabem deixando de ser sobre educação.

Ainda no terceiro estágio, há uma reafirmação da importância da categoria classe social para análise do currículo. Young e Whitty (1977) propõem, porém, que a expressão seja entendida como uma relação,

"...apontando para conflitos e contradições entre classes, que podem ser expressos, no contexto da educação, nas variedades de resistência oferecida à escola pelas crianças da classe trabalhadora (não-cooperação, absenteísmo e destruição de bens materiais)", (p.3)

A preocupação com questões relacionadas a gênero e raça, entretanto, continua ausente dos estudos.

São também evidentes, nesse período, a valorização da cultura das crianças das camadas subalternas e a insistência em sua utilização como fonte de referência para a prática curricular. Tal postura valeu a Young e a Whitty a acusação de supervalorização dessa cultura. Para Whitty (1985), a crítica revela uma leitura distorcida: o que se pretendeu foi que a prática curricular se relacionasse à cultura de origem dos alunos das camadas subalternas e que explicitasse e criticasse seus aspectos repressivos.

Observa-se ainda, na segunda metade dos anos setenta, o abandono da ingenuidade dos primeiros escritos, nos quais se encontrava a crença de que a mudança da consciência do professor provocaria a mudança de sua atuação, em favor do reconhecimento de que a prática pedagógica sofre restrições estruturais próprias da ordem capitalista em que ocorre. Os primeiros estudos da NSE são até mesmo criticados, por localizarem currículo e escola em um vácuo social. A sociedade capitalista é nitidamente questionada por Young e Whitty, que sugerem que os professores progressistas unam seus esforços em prol da construção de uma ordem social mais justa aos esforços radicais de outros setores da sociedade mais ampla (cf. também Young, 1975b).

A relação educação-sociedade é, então, reexaminada pelos dois autores, que rejeitam, nesse momento, tanto a visão de que a educação determina a sociedade, como a visão de que a sociedade determina a educação. Defendem uma perspectiva dialética dessa relação, chamam a atenção para o caráter contraditório da prática escolar e insistem na necessidade de superarmos tanto o pessimismo das teorias da reprodução como a crença por demais otimista no poder da educação, encontrada nas teorias pedagógicas liberais e, oscilando com uma postura determinista, nos primeiros trabalhos da NSE.

Destaca-se ainda, na fase em pauta, a denúncia do caráter a-histórico da NSE. A importância dos aspectos políticos, econômicos e históricos da educação para qualquer análise de questões curriculares é, então,

enfaticamente reiterada. Somente a consideração desses aspectos possibilita a elaboração de propostas alternativas. Nas palavras de Young,

"...um modo crucial de reformular e assim entender e transcender potencialmente os limites dentro dos quais trabalhamos é verificar (...) como tais limites não são dados ou fixados, mas sim produzidos através das ações e interesses conflitantes dos homens na história". (1975a, p. 51)

A reformulação do pensamento inicial também recebeu críticas. Segundo Robbins (1978), por exemplo, a acusação de que os artigos de **Knowledge and control** tratem de questões curriculares sem considerar as restrições estruturais que as envolvem é injusta. Para ele encontram-se em KC ensaios, como os de Bemstein e Blum, que procuram relacionar o sistema educacional com o sistema social, bem como ensaios que buscam estabelecer relações entre a Sociologia e a Filosofia do Conhecimento. Ainda conforme Robbins, seria cedo para a NSE abandonar sua preocupação com o conhecimento e voltar sua atenção, primordialmente, para a prática política.

Em nossa opinião, porém, a crítica de Young e Whitty aplica-se ao texto de Young publicado em KC, bem como aos de Esland e Keddie, que são, exatamente, os considerados mais representativos da NSE. Julgamos, ao mesmo tempo, que a ênfase na necessidade de uma ação política, mais acentuada após 1976, constitui um avanço e contribui para tornar a teoria mais elaborada. Se desejarmos uma prática curricular progressista, o caráter político dessa prática precisa ser examinado e devidamente esclarecido. Achamos mesmo que, apesar desse avanço, Young ainda não nos oferece uma discussão suficientemente profunda da sociedade na qual a escola se situa, deixando de considerar, portanto, com mais rigor, a complexidade de seu funcionamento e as relações desse funcionamento com o currículo. A questão do trabalho e do processo de produção, por exemplo, é ainda ignorada nos estudos. Também o é a questão do papel do Estado na seleção e distribuição do conhecimento.

Segundo Young (1989), os dois livros editados com Whitty representaram o fim da NSE. No entanto, algumas de suas idéias acham-se presentes na produção recente de sociologia do currículo na Inglaterra, bem como nos trabalhos de autores americanos como Michael Apple e Henry Giroux, Hammersley e Hargreaves (1983) realçam a contribuição da NSE para a abordagem sociológica de questões curriculares e mencionam as três principais linhas de pesquisa que ela originou: estudos históricos das disciplinas escolares, estudos etnográficos da construção do conhecimento na sala de aula, e estudos das restrições que bloqueiam o processo de inovação curricular. A NSE, portanto, parece não só ter deixado frutos, como ter ainda lições a oferecer.

O momento atual

Mais recentemente, talvez a partir da segunda metade da década dos oitenta, a atuação profissional e os artigos de Young têm revelado novas preocupações. Um novo estágio parece ter começado. No instituto de Educação da Universidade de Londres, Young coordena, desde 1984, o Post-Sixteen Education Centre, estabelecido para promover e encorajar pesquisas no campo da educação vocacional e do treinamento.

As atenções de Young (1987c) voltam-se para a discussão do significado de vocacionalização e para a análise das recentes políticas britânicas que vêm procurando ajustar o sistema educacional às necessidades industriais do momento. A Educação não é mais vista, pelos que detêm o poder, como contribuindo para o crescimento e para a produção, mas sim como um custo na produção e como inibidora de crescimento econômico. O currículo tradicional não é mais considerado como o único padrão de julgamento do desempenho educacional, sendo mesmo acusado de não favorecer maiores competitividade e produtividade. Urge adequá-lo às necessidades industriais e ao desenvolvimento tecnológico, clama o discurso contemporâneo.

Young critica as reformulações curriculares que estão sendo propostas e as vê reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual; ou se tem um currículo modernizado pela inclusão da tecnologia (para os bem-sucedidos academicamente) ou de programas pré-vocacionais e

vocacionais (para a maioria). As novas relações de poder localizam-se hoje nessa divisão, acrescenta ele

Young sugere que se abandone a dicotomização acadêmico X vocacional e propõe que novas metodologias e novos currículos, informados por nova visão de educação, sejam utilizados para o estabelecimento de uma relação mais abrangente entre escola e trabalho. Baseia-se em Dewey e Gramsci para propor que a educação vocacional inclua a discussão do valor do trabalho e a apreciação de suas implicações sociais e econômicas, contribuindo para a emergência de um compromisso político com o trabalho.

Young quer imprimir à educação vocacional um caráter crítico. Para isso, argumenta, as disciplinas acadêmicas devem ser utilizadas de modo a favorecer uma compreensão acurada do mundo do trabalho, o que significa deixar de vê-las como meras vias de acesso ao ensino superior. Impõem-se, então, um diálogo dessas disciplinas com a vida produtiva, assim como uma articulação de conteúdos e metodologia com a experiência concreta do aluno. Além da reorientação das disciplinas acadêmicas, Young acentua a necessidade de criação de novas formas de especialização que reflitam os novos desenvolvimentos econômicos, tecnológicos e sociais (cf. Young e Spours, 1988; Campos, Wundheiler e Barros, 1989).

Outra preocupação de Young, em sua fase contemporânea, é o uso de microcomputadores na educação. Para ele, o ensino de computação não pode reduzir-se a mero treinamento de habilidades, devendo incluir a discussão do papel das novas tecnologias nas mudanças que vêm ocorrendo na divisão do trabalho. A presença do microcomputador na escola é parte de um processo de modernização. Para que tal processo não contribua para acentuar desigualdades é preciso que se tenha claro que a expansão da tecnologia e o crescimento da especialização envolvem tanto tendências democráticas como tendências divisionistas. Isto se dá porque o aumento da especialização cria condições, através das necessidades de integração que se produzem, para evitar a solidificação de novas divisões na sociedade.

Cabe ao educador, no processo, diz-nos Young (1987b), agir como mediador e articular a integração entre especialistas e não-especialistas. O educador pode contribuir para democratizar o processo de modernização tanto tornando o especialista em tecnologia consciente de suas funções integradoras, como identificando que conhecimento tecnológico e que relação com a tecnologia se fazem necessários para que os não-especialistas possam participar de decisões relativas ao *design* e ao uso de novas tecnologias. Young acentua ainda que tais tecnologias, sendo parte da transformação do trabalho e da vida diária, permitem que novas conexões entre escola, trabalho e vida diária se estabeleçam, a partir de novas formas de conhecimento e pedagogia.

Mas Young também está preocupado, na segunda metade dos anos oitenta, em reavaliara NSE. Em trabalhos recentes (1984, 1987 e 1989), destaca que os atuais debates sobre Educação, na Inglaterra, aos quais já nos referimos, diferem bastante dos que caracterizaram a Sociologia da Educação nos anos setenta. No entanto, ainda defende a centralidade do currículo em uma Sociologia da Educação crítica, embora em termos diferentes do que expressou no início dos anos setenta. Os currículos hoje não são mais vistos como mecanicamente definidos pelos que detêm o poder; apesar de incorporarem valores e interesses dominantes, representam os resultados de lutas específicas por autoridade cultural, por liderança intelectual e moral da sociedade. Tal concepção refina a visão anterior e reflete a crescente influência de Gramsci.

A proposta de um currículo acriticamente centrado na cultura do aluno, organizado a partir de experiências, implícita em alguns escritos da NSE dos anos setenta, é hoje renegada. Young insiste na necessidade de uma análise sociológica dos interesses, pressupostos, princípios, organização e hierarquização das disciplinas tradicionais, mas não nega, porém, a importância das mesmas na promoção e na sistematização da aprendizagem.

Young afirma ainda que a NSE atacou o problema correto, mas fracassou na apresentação de propostas, que careceram de apoio popular tanto por causa de uma linguagem desnecessariamente complexa, como porque lhe faltavam estratégias e alternativas práticas viáveis. Por fim, julga

que se a Sociologia da Educação pretende recuperar a credibilidade e o potencial que teve na década de setenta, deve tornar claro que uma sociedade socialista democrática é ainda uma opção política realista.

Em síntese, nos anos oitenta, a teoria de Young avança ainda mais e passa a discutir a articulação, no currículo, entre conhecimento escolar e trabalho. Porém, o conhecimento continua tomado como dado e não há grande progresso na direção de uma compreensão mais profunda dos elos entre produção de conhecimento, produção econômica e Educação, que, como bem acentuou Silva (1988), é a conexão que falta ser analisada.

O quanto as idéias de Young podem contribuir para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil é o que abordamos nas conclusões que se seguem.

Conclusões

Apesar das críticas que apresentamos, julgamos que a teoria de Young pode oferecer uma importante contribuição para o campo do currículo no Brasil. Não temos ainda uma tradição consolidada em estudos sobre currículo. Como então ignorar idéias pioneiras, que abriram caminhos e que se renovaram ao longo das duas últimas décadas? Como ignorar análises que vêm buscando elucidar questões que hoje nos preocupam? Levando-se em conta a profundidade dos ensaios de Young e de outros autores envolvidos na construção de uma sociologia do currículo, consideramos que é essencial conhecê-los, embora já nos comecem a ser familiares tanto os focos como as metodologias dos estudos. Ainda, determinados princípios e pressupostos da teoria de Young indicam perspectivas que nos são atuais e oportunas.

Young realça-nos a centralidade do conhecimento escolar, por muito tempo secundarizado face à grande preocupação com métodos e técnicas, em uma Sociologia da Educação crítica. Chama-nos a atenção para a necessidade de compreendermos as interações que ocorrem nas salas de aula. Insiste em que analisemos sociologicamente as questões curriculares e que as consideremos sempre em relação ao contexto sócio-his-

tórico e econômico em que se situam. Destaca-nos a importância de problematizarmos categorias aceitas sem questionamento. Preocupa-se hoje em explorar uma nova estrutura para o currículo que permita realizar as possibilidades educacionais do trabalho. Alerta-nos para os cuidados necessários na introdução de novas tecnologias na escola. Sugere uma reavaliação das disciplinas acadêmicas tradicionais. Propõe que evitemos a dicotomização entre o educador teórico e o educador de sala de aula.

O último ponto acima é também destacado por Silva (1990), em seu importante estudo das lições e das dúvidas decorrentes de duas décadas de desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil. Em suas palavras:

"...temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculo em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores", (p. 66)

Gostaríamos de ressaltar, aliás, que também nas outras dúvidas mencionadas por Silva, em seu artigo, há elementos que se encontram presente explícita ou implicitamente, nas análises elaboradas por Young (e pelos demais autores da NSE) sobre o currículo, o que reforça nosso ponto de vista de que seu pensamento nos é relevante, por abordar e discutir temas que ainda constituem desafios que precisamos enfrentar.

Por último, achamos oportuno realçar a preocupação de Young expressa na citação que se segue:

"É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para propor alternativas reais que ele pode ganhar apoio popular e ser a base para a mudança democrática". (1989, p. 36)

Apresentamos, finalmente, algumas sugestões. Consideramos que estudos de sociologia do currículo precisam ser mais desenvolvidos em nosso país. Consideramos também que precisamos conhecer mais o que se faz em outros países. É preciso que não só as publicações de Young, como as de outros autores estrangeiros, sejam mais divulgadas. É bem verdade, porém que um número crescente de artigos de sociologia do currículo vem sendo traduzido e publicado por nossas revistas especializadas. Essas publicações precisam intensificar-se.

O aumento da produção brasileira, assim como o estudo e a análise crítica da produção estrangeira de boa qualidade, hão de apontar-nos caminhos para esclarecimento de algumas de nossas dúvidas, bem como contribuir para que venhamos a ter uma sociologia do currículo adequada às especificidades do contexto sócio-histórico e econômico brasileiro. As potencialidades dessa área para ajudar a construção, em nosso país, de uma escola pública de qualidade, são inestimáveis. A opinião de Gomes, emitida há dez anos atrás, continua, então, atual, resumindo, a nosso ver, o que vimos procurando argumentar:

"A sociologia do currículo pode dar uma interessante contribuição para o entendimento do passado e do presente da educação brasileira. Ela pode iluminar vários aspectos da realidade, sobretudo para os planejadores e implementadores de currículos. Como um elo entre os níveis macro e microeducacionais, ela pode oferecer-lhes condições para estarem mais conscientes das implicações de cada alternativa que escolhem e/ou têm de seguir." (1980, p.67)

Bibliografia

- AHIER, John. Philosophers, sociologists and knowledge in education. In: YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff (Eds.). **Society, state and schooling**. Ringmer: Falmer, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. Sociology and the sociology of education: a brief account. In: REX, John (Ed.). **Approaches to sociology: an introduction to major trends in British sociology**. Londres: RKP, 1975.
- CAMPOS, Ignez da Conceição Ferreira; WUNDHEILER, Maria Thereza; BARROS, Virgínia de Aragão. **Reflexões sobre escola, currículo e trabalho** [s.l.: s.n.]. Trabalho apresentado no I Seminário de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, novembro de 1989.
- DEMAINE, Jack **Contemporary theories in the sociology of education**. Londres: Macmillan, 1981.
- FORQUIN, Jean-Claude. La "nouvelle sociologie de l'éducation" em Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). **Revue Française de Pédagogie**, Paris n.63, p. 61-79, 1983.
- GOMES, Cândido Alberto da Costa. Sociologia do Currículo: perspectivas e limitações. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.55-69, 1980.
- GIROUX, Henry. **Theory & resistance in education: a pedagogy for the opposition**. Londres: Heinemann, 1983.
- HAND, Nigel. The new sociologist of education and his naivete about language: or, the poetry of sociology? **Journal of Further and Higher Education**, Londres, v.1, n.1, p.23-29, 1977.
- HAMMERSLEY, Martyn; HARGREAVES, Andy (Eds.). **Curriculum practice: some sociological case studies**. Lewes: Falmer, 1983.
- LAWTON, Denis. **Class, culture and the curriculum**. Londres: RKP, 1975.
- PRING, Richard. Knowledge out of control. **Education for Teaching**, Londres n.89, p. 19-28, 1972.

- ROBBINS, Derek. New directions and wrong turnings. **Higher Education Review**, Croydon, v.10, n.2, p.77-84, 1978.
- SHARP, Rachel. **Knowledge, ideology and the politics of schooling: towards a Marxist analysis of education**. Londres: RKP, 1980.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.73, p.59-66, 1990.
- . Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. **Educação & Sociedade**, São Paulo n.31, p.79-90, 1988.
- WHITE, John. The sociology of knowledge: a dialogue between John White and Michael Young (part 1). **Education for Teaching**, Londres n. 98, p.4-13, 1975.
- . The sociology of knowledge: a dialogue between John White and Michael Young (part 2). **Education for Teaching**, Londres n.99, p.550-558, 1976.
- WHITTY, Geoff. **Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics**. Londres: Methuen, 1985.
- . YOUNG, Michael (Eds.). **Explorations in the politics of school knowledge**. Driffiels: Nafferton, 1976.
- WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. 8. ed. Harmondsworth: Penguin, 1985.
- YOUNG, Michael (Ed.). Curriculum change: limits and possibilities. In: **THE CURRICULUM the Doris Lee lectures**. Londres: University of London Institute of Education, 1975a.
- . Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação & Realidade**, v.14, n.1, p.29, 1989.
- YOUNG, Michael. Education. In: WORSLEY, Peter, (Ed.). **The new introducing sociology**. Harmondsworth: Penguin, 1987a.
- . **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.
- . Sociologists and the politics of comprehensive education. **Forum**, Londres v.17, n.3, p.97-98, 1975b.
- . The sociology of knowledge: a dialogue between John White and Michael Young (part 2). **Education for Teaching**, Londres n.99, p.550-558, 1975c.
- . Taking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: JENKS, Chris (Ed). **Rationality, education and the social organization of knowledge**. Londres: RKP, 1978.
- . **Technology, work and education: some lessons from an analysis of developments in the use of microcomputers in UK education**. [s.l.:s.n], [1987?] Trabalho apresentado no II Seminário Anglo-Brasileiro, Brasília, 1987b.
- . **Towards a critical sociology of education**. [s.l.:s.n], [1984?] Trabalho apresentado no Seminário de Sociologia da Educação da PUC/RJ, setembro de 1984.
- . Vocationalizing tendencies in recent British educational policy: sources of exclusion or sources of empowerment? In: CHITTY, Clide (Ed). **Defining the comprehensive experience**. Londres: University of London, Institute of Education, 1987c.
- YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff (Eds.). **Society, state and schooling**, Ringmer: Falmer, 1977.
- YOUNG, Michael; SPOURS, Ken. **Beyond vocationalism: a new perspective on the relationship between work and education**. Londres: Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, 1988.