

educação & realidade



Sumário

O trabalho como princípio educativo em Gramsci Paolo Nosella	3
A escola e a produção da sociedade André Petitat	21
Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher Guacira Lopes Louro	31
A luta emancipatória entre os catadores de lixo na periferia de Porto Alegre: a provisoriamente da educação pelo trabalho Nilton Bueno Fischer	40
Currículo e poder Michael W. Apple	46
A questão da cultura técnica na escola Lucie Tanguy	58
Reflexão sobre educação e filosofia a propósito do ensino de filosofia no 1º e 2º graus Laetus Mario Veit	69
Por uma sociologia da avaliação Menga Lüdke	73
Considerações prévias a um estudo da educação em Gramsci. Política/Educação no Partido Blás Cabrera Montoya	78

educação realidade

V. 14, nº 2, jul./dez. de 1989

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente), Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott, Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer, Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções – FACED/UFRGS)

Composição: Artexto – Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. – Rua 13 de maio, 468 – Fone: (054)222.6223 – Caxias do Sul – RS

Capa: Kundry Lyra Klippel sobre pintura de Goya (*La Cucagna*)

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 – Porto Alegre – RS – Fone:(0512)25.1067
Brasil

ISSN 0100-3143

Currículo e poder

MICHAEL W. APPLE

Muito embora tenha havido um progresso substancial nos últimos vinte anos em nossa habilidade para examinar criticamente o sistema educacional e seu funcionamento interno, há ainda um número considerável de educadores que vêem o currículo de uma nação, região ou escola como um corpo neutro de conhecimento. De acordo com essa visão, o currículo é constituído pelos fatos, habilidades e valores que “nós” selecionamos para transmitir às gerações futuras. Na verdade, há um fortalecimento dessa posição, em parte estimulado por uma renovada ênfase na organização do currículo em torno de um conteúdo central que todo cidadão deveria supostamente conhecer.

A popularidade de livros tais como o de E.D. Hirsch, *Cultural literacy*)1) — com sua listagem do conhecimento consensual que todos os indivíduos devem saber se quiserem ser considerados como “culturalmente alfabetizados” — e o movimento em direção a um currículo central nacionalmente estabelecido na Inglaterra mostram o apoio crescente que essa posição vem novamente ganhando. Entretanto, como a literatura da sociologia do conhecimento escolar tem tão claramente indicado, essas suposições do senso comum a respeito do consenso e da neutralidade encobrem as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo (2). Quem é o

“nós” que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla?

Naturalmente essas não são questões fáceis de serem respondidas, por uma série de razões. Primeiramente, pelo fato de que muitos educadores ainda tendem a tratar o currículo simplesmente como “conhecimento a ser aprendido” (aquilo que tem sido chamado de a “tradição do rendimento” na área do currículo)(3), os tipos de questões que eles normalmente fazem são técnicas. Elas dizem respeito às questões do “como”, não do “por quê”. As questões de técnica são importantes e precisam ser feitas; mas, uma vez que a escola não está divorciada das relações de exploração e dominação na sociedade e das lutas para superá-la, devemos perguntar o quê constitui um conhecimento política e eticamente justificável antes que nos lancemos a ensiná-lo. Em segundo lugar, a fim de responder essas questões mais criticamente orientadas devemos ter um quadro muito mais preciso das dinâmicas de classe, gênero e raça e dos antagonismos que organizam a sociedade. Finalmente, necessitamos

ter um quadro mais claro do funcionamento social contraditório da própria escola, algo que é difícil de se obter, dadas as enormes pressões econômicas, políticas e educacionais exercidas sobre as pessoas que trabalham nas escolas simplesmente para que se envolvam em estratégias melhorativas cotidianas.

Tudo isto tem implicações importantes para a forma como vemos a questão do que conta como conhecimento escolar apropriado. Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido *relacionalmente*, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual. Este é o meu argumento básico neste breve artigo. Argumentarei que o currículo não existe como um fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados.(4)

Ao desenvolver este argumento, sugeri brevemente certas formas de analisar o conhecimento escolar. Aponderei para o poder das dinâmicas de classe, raça e gênero como determinantes, em parte, da forma e do conteúdo do currículo e para as complexas interações entre as “esferas” econômica, política e cultural na sociedade numa época de enorme crise.. Eu afirmei, entretanto, que seria impossível compreender completamente como os currículos funcionam e como eles são produzidos a partir das relações de poder, conflitos e acordos sem termos um quadro mais completo do que a própria escola faz nos países capitalistas. O que é que a educação faz?

O que as escolas fazem

Como observa David Hogan, é difícil separar questões educacionais de ques-

tões “políticas” mais amplas. Ele identifica quatro categorias desse tipo de questões. Embora não mais que tipos ideais, elas incluem:

(...) política estrutural centrada na natureza e na intensidade do alinhamento da escola com a economia (por exemplo, conflitos a respeito da educação profissional) e conflitos a respeito da estrutura das relações de autoridade dentro das escolas (por exemplo, conflitos a respeito da centralização da autoridade administrativa, sindicalização e profissionalismo); política do capital humano gerado pelos esforços de pais e comunidades para aumentar as taxas de retorno de seus filhos ou das crianças de suas escolas relativamente a outras crianças ou outras escolas; política de capital cultural criada por conflitos a respeito de definições opostas de conhecimento legítimo, isto é, conflitos a respeito da distribuição de autoridade simbólica na sociedade (por exemplo, conflitos a respeito do conteúdo curricular ou sobre livros didáticos); e finalmente, a política de deslocamento, na qual as questões educacionais (com frequência, mas nem sempre, conflitos do tipo capital cultural) tornam-se substitutos de outros tipos de conflitos não-educacionais na comunidade (5).

As categorias de Hogan são importantes. Os conflitos a respeito do conhecimento, dos bens e serviços econômicos e das relações de poder dentro e fora da escola são todos de extrema importância. A fim de entender essas complexas questões, precisamos deixar de pensar as escolas como sendo locais que procuram apenas maximizar o rendimento acadêmico dos alunos. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e centrada no individual, precisamos interpretar a escola de forma mais social, cultural e estrutural. Uma série de questões organizam essas interpretações. O que é que a educação faz neste contexto mais amplo? Quando ela o faz, quem se beneficia?

Em geral, a investigação recente a respeito dos papéis social, ideológico e econômico de nosso aparato educacional tem apontado para três atividades nos quais as escolas se envolvem. Embora elas estejam claramente inter-

relacionadas, essas funções consistem em auxiliar nos processos de acumulação, legitimação e produção (6). Primeiramente, as escolas auxiliam no processo de acumulação ao fornecer algumas das condições necessárias para a recriação de uma economia dirigida para a desigualdade. Elas fazem isto, em parte, através dos processos internos de classificação e seleção dos alunos com base no "talento", reproduzindo assim — através de sua integração num mercado de credenciais (títulos e diplomas) situado num sistema de segregação urbana — uma força de trabalho hierarquicamente organizada (7). Tem-se argumentado que, como os alunos são hierarquicamente classificados — uma classificação freqüentemente baseada nas formas culturais dos grupos dominantes (8) — a diferentes grupos de alunos são ensinados diferentes valores, normas, habilidades, conhecimentos e disposições, de acordo com sua raça, classe e sexo. Dessa forma, as escolas ajudam a atender a necessidade que tem a economia de uma força de trabalho estratificada e ao menos parcialmente socializada (9).

Neste ponto devemos ser bastante cautelosos. Facilmente podemos fazer parecer que tudo que é relativo à educação pode ser reduzido às necessidades da divisão do trabalho ou das forças econômicas fora da escola. Uma tal perspectiva — comumente chamada de modelo base/superestrutura — é demasiadamente simplista e mecanicista (10). Evitar esse reducionismo, entretanto, não significa que não é ainda essencial ter em mente que existem conexões bem reais entre a economia e a atividade de classificação e seleção realizada pela educação.

Em segundo lugar, as escolas são importantes agências de legitimação (11). Isto é, elas são parte de uma complexa estrutura através da qual os grupos sociais adquirem legitimidade e através da qual as ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e continuamente reeaboradas. Assim, as escolas tendem a descrever tanto o seu funcionamento interno quanto o da sociedade como sendo meritocrático e levando inexoravelmente à justiça econômica e social generalizada. Dessa forma, elas reforçam a crença social de

que as instituições principais de nossa sociedade são igualitárias em termos de raça, classe e sexo. Infelizmente, os dados disponíveis sugerem que isto não é bem assim. Na verdade, como uma série de investigações têm demonstrado, *slogans* pluralistas à parte, o que vemos é um padrão no qual os 20 por cento mais ricos da população consistentemente obtêm mais vantagens que os 80 por cento mais pobres (12). Considerando a ressurgente política dos regimes direitistas nas sociedades capitalistas avançadas, essa disparidade pode ser ainda mais exacerbada (13). Em essência, embora a "sociedade capitalista avançada" tenha de fato um certo grau de pluralismo, sua intensidade tem sido grandemente exagerada e seu caráter tem mudado notavelmente à medida que tanto os setores empresariais quanto os setores operados pelo Estado têm, de forma crescente, obtido o controle de mais e mais segmentos de nossas vidas (14).

Entretanto, o papel da escola no processo de legitimação não está limitado a fazer nosso sistema sócio-econômico parecer natural e justo ou a separar os grupos uns dos outros. Uma vez que as escolas também fazem parte das instituições políticas de nossa sociedade, parte do *Estado*, elas devem também legitimar a *si próprias*. Isto é, não somente a economia, mas o aparato educacional e a burocracia estatal e o governo em geral têm suas próprias necessidades de legitimação. Eles também devem obter o consentimento dos governados, especialmente desde que numa época de crise real nas relações de autoridade e na economia, o próprio Estado torna-se uma arena de grande conflito. Isto significa que a educação será freqüentemente orientada por tendências mais democratizantes que a economia capitalista. Assim, pode acontecer que nem sempre a necessidade de legitimação esteja em sintonia com as exigências da economia. Isso complica consideravelmente a questão, mas não será difícil encontrarmos exemplos desse fenômeno. Por exemplo, no relatório patrocinado pelo governo americano, *A nation at risk*, o qual, em quase todas as passagens, salienta as necessidades da "re-industrialização" e do capital, há uma opção consciente no sentido de

evitar o elitismo de reivindicar mais separação das turmas de estudantes por “habilidade”(tracking) e mais verbas para a educação de superdotados. O relatório, ao invés disso, de forma geral, decide enfatizar a elevação da qualidade para o “estudante médio”. Se procedesse de forma diferente, o relatório teria sua aceitabilidade ameaçada.

Finalmente, o aparato educacional como um todo constitui um conjunto importante de agências de produção. Esse é um argumento um tanto complexo, mas seus pontos básicos são bastante claros. Nosso modo de produção, distribuição e consumo requer níveis elevados de conhecimento técnico/administrativo para a expansão de mercados, para a indústria armamentista, para a criação artificial e a estimulação de novas necessidades de consumo, para o controle e divisão do trabalho e para as inovações comunicativas e técnicas necessárias para aumentar ou manter a participação da empresa no mercado ou para aumentar as margens de lucro e, de forma não menos importante, para o controle cultural (15). As escolas e as universidades acabam por ajudar na produção desse conhecimento. Como centros de pesquisa e desenvolvimento cujos custos são socializados (isto é, repartidos entre todos nós de forma que o capital não tenha que pagar a maior parte do custo) e como campo de treinamento para os futuros empregados da indústria, as universidades, por exemplo, exercem um papel essencial no processo de tornar disponível o conhecimento tecnicamente utilizável, do qual grande parte de nossas indústrias baseadas na ciência depende e no qual a indústria cultural está baseada.

Ao mesmo tempo, o conhecimento técnico/administrativo exerce um outro papel, menos econômico, na educação. As próprias escolas estão crescentemente dominadas pela ideologia tecnicista. Os principais programas curriculares, pedagógicos e de avaliação em uso, digamos, nos Estados Unidos (e devemos lembrar que os Estados Unidos exportam esses programas e técnicas para um grande número de países) são quase todos notavelmente comportamentais e redutivos em sua orientação. Ademais, ao tentar reduzir todo o conhecimento que é ensinado a compor-

tamentos atomizados, como é freqüentemente o caso hoje, muitas práticas escolares reduzem também a esfera cultural (a esfera do discurso democrático e das compreensões coletivas) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Em essência, também nesse caso questões referentes ao “por quê” são transformadas em questões referentes ao “como”. Quando isso se combina com o fato de que o ensino do conflito está usualmente ausente do currículo, o debate e a conscientização política e ética são substituídos pelas ideologias instrumentais (16). Nessas circunstâncias, os papéis ideológico e econômico das escolas freqüentemente se cruzam.

Ao dizer isso, entretanto, outra vez devemos ser bastante cuidadosos para não cair na armadilha do economicismo. A própria noção de que o sistema educacional contribui para o processo de produção de conhecimento econômica e ideologicamente útil aponta para o fato de que as escolas são tanto instituições culturais quanto econômicas. Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e distribuição enquanto o conhecimento e tradições de outros grupos são considerados impróprios como conhecimento escolar, as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes.

Mesmo assim, entretanto, como a pesquisa recente sobre a cultura dos jovens de classe trabalhadora tem demonstrado, os estudantes podem muitas vezes rejeitar as ideologias e o conhecimento dominantes (17). A escola, nesse caso, serve como um local para a produção de práticas culturais alternativas ou de oposição. Essas práticas podem não servir de nenhuma forma direta para as necessidades de acumulação, legitimação ou de produção do Estado ou do capital. Assim, exatamente como no caso das necessidades relativamente autônomas de legitimação por parte das instituições do Estado a que me referi, existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em operação também nas escolas, uma dinâmica que não é necessariamente redutível aos resultados e pressões do processo de acumulação de capital.

Essa breve descrição obviamente não esgota o que as escolas fazem. Entretanto, minhas principais asserções são: não podemos entender plenamente o currículo a menos que primeiramente investiguemos como nossas instituições educacionais estão situadas numa configuração mais ampla de poder econômico, cultural e político; e isso exige que nos esforcemos por examinar as *diferentes* funções que elas cumprem em nossa formação social iníqua. Ademais, embora precisemos deslindar os vários papéis que as escolas exercem, não devemos necessariamente supor que as instituições educacionais serão sempre bem sucedidas em levar a termos essas funções. Esse processo de acumulação, legitimação e produção representam pressões estruturais sobre as escolas, não conclusões garantidas. Em parte, a possibilidade de que a educação possa ser incapaz de levar a termo o que é "exigido" por essas pressões torna-se mais factível pela circunstância de que essas três funções são freqüentemente *contraditórias*. Elas podem às vezes trabalhar umas contra as outras.

Um exemplo atual talvez possa ser de utilidade nesse caso. Numa época de crise fiscal, numa série de países a indústria tem exigido um número menor de empregados com altos salários e níveis elevados de educação. A necessidade decrescente de empregados com níveis elevados de educação e os problemas das rendas decrescentes trazidos pela atual crise econômica têm criado uma crise concomitante nas instituições educacionais e no governo. As classes dominantes e a indústria começaram a questionar a necessidade de se ter um número tão grande de estudantes com uma educação geral. A própria base de aceitação dos modos usuais de funcionamento da educação está sob ameaça. Para fazer frente aos problemas do suporte monetário decrescente e do questionamento de suas ações, a burocracia do Estado e seu aparato educacional (estimulados pelas pressões econômicas e pelos funcionários dos escalões mais altos no próprio governo) estão introduzindo mecanismos altamente centralizados de custo-benefício e de prestação de contas, "critérios" mais duros, verbas reduzidas para a educação superior e outros "supérfluos", estão

reintroduzindo o ensino de "habilidades básicas", e assim por diante. Nesse processo, entretanto, outros segmentos da população podem começar a perder confiança na autoridade e na legitimidade do governo uma vez que o que eles vêem nesse arrocho é realmente a criação de desigualdades e de redução das possibilidades de progredirem. Nesse caso, duas das funções da escola entram em conflito. A política educacional vê-se realmente apanhada numa situação contraditória. Ela deve ajudar no processo de recriação de uma força de trabalho econômica e ideologicamente arrojada e ao mesmo tempo manter sua legitimidade perante outros grupos. A necessidade que o Estado tem de consentimento, portanto, às vezes, entra em contradição com as pressões exercidas sobre ele por condições econômicas cambiantes (18).

Essa é, obviamente, uma leitura demasiado economicista de uma situação mais complexa. Uma análise mais completa teria que incluir tanto as relações cambiantes de poder e prestígio dentro da própria "academia" quanto as pressões políticas e culturais geradas a partir de baixo. Essas pressões são também geradas por diferentes grupos dentro do Estado em favor de uma ênfase mais fortemente controlada e "profissionalizante" na educação, algo que analisei em outro trabalho (19). Entretanto, essa leitura serve para salientar o fato de que o aparato educacional se vê freqüentemente no meio de uma série de demandas potencialmente conflitantes. "Resolver" um conjunto de problemas pode exacerbar outros. Atacar abertamente os problemas da desigualdade econômica pode criar tensões por causa das outras funções que a educação "deve" exercer.

Entretanto, colocar o foco numa única exigência a ser supostamente atendida pelo sistema educacional — tal como, digamos, seu papel ideológico e econômico na reprodução da divisão social do trabalho — não fornece uma interpretação adequada de sua posição como um local para outros tipos de ação. Como Roger Dale tem argumentado de forma tão convincente, qualquer das demandas postas sobre a educação somente pode ser plenamente compreendida quando analisamos a *relação* entre ela e as outras demandas estru-

turalmente geradas postas sobre a escola. E essas relações são freqüentemente contraditórias (20). Retornando à citação de Hogan feita no início, podemos ver que as forças e conflitos econômicos não explicam totalmente o que a educação faz. Os conflitos a respeito de conhecimento e poder, a respeito de cultura e política, cruzam-se com as determinações econômicas.

Poder e cultura

Considerando as pressões freqüentemente contraditórias exercidas sobre a escola em geral, deveríamos esperar que o próprio currículo corporificasse essas demandas conflitantes. A própria "cultura oficial" da escola situa-se dentro dessas relações de poder e de exigências contraditórias. Um conceito-chave é aquele que Raymond Williams chamou de *tradição seletiva* (21). A partir de um universo inteiro de conhecimento possível, somente uma parte limitada é reconhecida como conhecimento oficial, como conhecimento "digno" de ser transmitido às futuras gerações. Entretanto, não é apenas o conteúdo que deve nos preocupar. A forma do currículo, o modo pelo qual ele é organizado, também merece uma atenção cuidadosa. Tanto o conteúdo quanto a forma são construções ideológicas. Ambos representam a complexa conexão na qual o controle cultural tem um importante papel (22). A seleção de ambos constitui-se freqüentemente num acordo produzido a partir das tentativas do sistema educacional para resolver os problemas causados por seus papéis contraditórios. O currículo, portanto, não será usualmente unitário, mas ele próprio corporificará tendências contraditórias.

Naqueles países com controle centralizado sobre o currículo e com uma forte tradição de cultura de elite ou aristocrática, a forma e o conteúdo curricular dominantes conterão importantes elementos dessas tradições elitistas *residuais*. Entretanto, eles freqüentemente coexistem lado a lado com a cultura *emergente* das tendências e frações de classe modernizantes da sociedade (23). Dependendo do equilíbrio do

poder cultural e econômico, as tradições residuais fornecerão, com freqüência, as linhas principais do que será considerado conhecimento legítimo e atuarão de forma a presidir tanto o estilo quanto o conteúdo da cultura de elite e seus possuidores.

Na França, por exemplo, tem havido tentativas para "modernizar" o sistema educacional e vinculá-lo mais diretamente tanto às necessidades evidenciadas na cultura emergente da nova classe média, que obtém avanços através da posse de conhecimento técnico/administrativo, quanto aos interesses dos grupos recentemente enriquecidos. Entretanto, mesmo considerando esse movimento parcialmente bem sucedido, que gostaria de ver uma conexão mais estreita entre o currículo e o conhecimento economicamente útil, o sistema educacional — através de sua série de exames — coloca um valor crescentemente mais elevado na "cultura geral", no estilo, nos "gostos" e no capital cultural dos grupos de elite tradicionais, à medida que se avança para os níveis mais elevados do sistema(24). Embora os parâmetros da cultura legítima ou de *status* elevado tenham sido estabelecidos em torno das formas culturais residuais que caracterizam a elite, a luta constante entre a elite tradicional e aqueles grupos que estão conseguindo ter algum controle sobre o conteúdo e a forma dos exames significa a existência de grandes tensões.

Aqueles que conseguem ingressar em algumas das escolas superiores de mais prestígio, entretanto, tais como as *grandes écoles*, são reconhecidamente tidos como possuindo *tanto* o capital cultural residual quanto o capital cultural emergente. Há também uma relação relativamente forte entre o sucesso obtido pelos estudantes na corrida acadêmica dessas escolas e sua trajetória de classe. Grande parte dos estudantes que se saem bem nessas escolas são já "possuidores" dos gostos, estilos e hábitos que estão corporificados nas tradições culturais de elite por causa de suas histórias familiares (25).

Bourdieu explica desta forma como a cultura, os hábitos e os "gostos" de elite funcionam:

A rejeição do divertimento baixo, grosseiro, venal, servil — numa palavra, natural — a qual constitui a esfera sagrada da cultura, implica numa afirmação da superioridade daqueles que podem se satisfazer com os prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos, distintos, que estão para sempre interditos aos profanos. Daí porque a arte e o consumo cultural estão destinados, consciente e deliberadamente ou não, a exercer a função social de legitimar as diferenças sociais (26).

Ele vai adiante, para dizer que essas formas culturais, “através das condições econômicas e sociais que elas pressupõem(...) estão ligadas aos sistemas de disposições (habitus) característicos das diferentes classes e frações de classes”(27). Assim, a forma e o conteúdo cultural funcionam como sinalizadores de classe (28). A atribuição de legitimidade a esse sistema de cultura, através de sua incorporação ao currículo oficial centralizado, cria, portanto, uma situação na qual os sinalizadores de “gosto” tornam-se sinalizadores das pessoas. A escola torna-se uma escola de classe.

Entretanto, as crises são ameaças também para os sistemas de legitimação cultural e, como observei, o poder da cultura residual dos grupos de elite deve competir sempre com a cultura emergente dos grupos poderosos novos dentro do Estado e da sociedade mais ampla. Assim, não se trata simplesmente de uma questão de interpretar a forma e o conteúdo do currículo como uma simples expressão de dominação. Na realidade, o fato de que as escolas são na verdade parte do Estado, parte do aparato político da sociedade, fornece algumas das condições para uma tal seleção mais ampla de cultura, dada a necessidade relativamente autônoma de legitimação por parte do Estado. Não há nenhuma garantia, entretanto, de que essa seleção mais ampla resultará em vantagens apreciáveis para os grupos que usualmente não têm nenhum poder significativo (por exemplo, grupos da classe trabalhadora), uma vez que frequentemente o currículo é o resultado de conflitos, dentro do Estado, entre as classes médias e a elite. Devo voltar a

este ponto mais adiante.

A situação é ainda mais complicada naqueles países em que as autoridades centrais têm menos controle sobre o currículo. Como demonstrei num artigo anterior, nos Estados Unidos, por exemplo, em que o currículo é geralmente definido pelo livro didático, o controle do currículo reside num nexo complexo de forças, incluindo o mercado capitalista de publicações de livros didáticos, as decisões políticas e educacionais a respeito da aprovação de livros didáticos tomadas pelos distritos escolares e estados individuais e *lobby* de grupos de pressão (29). Isto faz com que a resposta do Estado e do capital à presente crise seja mais difícil de ser coordenada e seja mais conflituosa.

Assim, na ausência de um ministério central, a maioria dos distritos escolares nos Estados Unidos desenvolveu objetivos curriculares e programas próprios. Entretanto, o importante não são esses objetivos e programas. O currículo efetivo, aquele que a maioria dos professores tende a seguir, é constituído pelos livros didáticos padronizados, comercializados pelos grandes editores capitalistas. Aproximadamente vinte estados têm mecanismos oficiais para decidir quais livros didáticos serão aí utilizados. Esses mecanismos usualmente tomam a forma de comissões politicamente designadas, que então decidem quais livros didáticos são aprovados. Sob muitos aspectos essas comissões realmente controlam a forma e o conteúdo dos livros didáticos para o primeiro e segundo grau em todo o país, incluindo aqueles estados que não têm comissões estaduais oficiais. Atualmente, o processo de seleção do livro didático em dois estados — Texas e Califórnia — determina amplamente o que é ensinado no resto do país. Uma vez que entre 20 a 30 por cento de todos os livros didáticos são adquiridos por aqueles dois estados, as pressões sobre os autores e editores para obterem aprovação para todo seu conteúdo e organização na Califórnia e no Texas é imensa (assim como as pressões exercidas sobre as comissões por grupos da direita e pelo capital para tentar garantir que seu conhecimento seja visto como o mais legítimo). Para um editor, não obter aprovação significa perder milhões

de dólares. Assim, a forma como esses estados particulares lidam com suas próprias crises, a forma como as escolas respondem a essas necessidades de acumulação, legitimação e produção estabelece grande parte das condições para o currículo da nação como um todo.

As diferenças entre aqueles países capitalistas nos quais o “conhecimento legítimo” é definido mais pelas autoridades centrais e aqueles nos quais os currículos são definidos de uma forma mais fluida apontam para algo de importância fundamental. As formas pelas quais a educação responde à crise atual e os interesses que em última instância orientam sua resposta dependem das conexões específicas entre a educação, o Estado e as culturas popular e de elite naquele país em particular. A resposta curricular depende também fundamentalmente do equilíbrio relativo de poder entre os grupos em conflito, seja dentro do Estado, seja em relação às políticas articuladas pelo Estado (30).

Os argumentos de Bernstein são bastante úteis nesse caso. As classes e as frações de classe dentro do aparato cultural da sociedade não são necessariamente as mesmas que controlam o aparato econômico (31). As instituições políticas e culturais têm suas próprias histórias e necessidades internas. Elas seguem essas necessidades dentro dos limites impostos pela dinâmica econômica, mas elas têm uma autonomia relativa. Assim, não devemos esperar que os grupos economicamente dominantes serão simplesmente capazes de facilmente impor seus próprios interesses ideológicos sobre o currículo em todo e qualquer momento. As frações de classe dentro das instituições culturais do Estado, e dentro do Estado em geral, têm seus próprios interesses a perseguir (32). Esses interesses podem ser coerentes com os interesses dos grupos dominantes. Entretanto, haverá ocasiões em que não o serão. Dessa forma haverá conflitos. O currículo será o resultado desses conflitos e de conflitos entre esses grupos econômica e culturalmente poderosos e as classes populares que desejaram tornar o currículo mais de acordo com suas próprias tradições políticas e culturais.

Dessa forma, os currículos escolares

são frequentemente o resultado de compromissos ou acordos nos quais as classes, frações de classes e movimentos sociais estão às vezes numa relação contraditória. Por exemplo, nos Estados Unidos atualmente, depois de anos de luta, um conhecimento mais honesto sobre a história das mulheres e dos grupos minoritários tem sido incorporado ao currículo. Esse conhecimento caminha lado a lado com um foco crescente na “livre empresa” e nas “vantagens” do capitalismo, tópicos que uma série de estados tem tornado obrigatórios a fim de dar uma orientação mais empresarial a seus currículos numa época de crise fiscal. Portanto, o conteúdo em muitas áreas é um amálgama pouco firme entre temas democráticos e conservadores.

Ao mesmo tempo, a forma do currículo, os princípios em torno dos quais ele é organizado, é ela própria o resultado de um acordo entre uma série de grupos. Em parte como resposta à crise que se percebe na educação, na economia, nas relações de autoridade e na legitimidade da política do Estado, o currículo é usualmente organizado em torno de princípios e procedimentos de eficiência, de consideração de custos, de prestação de contas, de objetivos comportamentais, de testes padronizados, e da retórica da individualização. Essa alteração na forma do currículo não está ocorrendo somente nos Estados Unidos. Estamos assistindo em vários países à crescente tecnificação da política e da prática pedagógicas e curriculares. Ensino e avaliação baseados na “competência”, elaboração de currículos com base em objetivos comportamentais e sistemas de prestação de contas (*accountability*), tomados de empréstimo da indústria, estão entre os indicadores de um tal movimento. Ao mesmo tempo, isso está relacionado com uma preocupação crescente com o ensino obrigatório de “habilidades básicas”, com critérios acadêmicos, com uma conexão mais estreita entre a educação e a indústria, com um maior controle centralizado sobre o currículo e o ensino, e assim por diante.

Entretanto, mesmo embora tudo isso esteja ocorrendo, não é simplesmente uma imposição dos interesses dominantes. Ao invés disso, é o resultado de uma

rede complexa de conflitos e compromissos de classe. A indústria e os grupos populistas de direita (os quais na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo, são eles próprios, às vezes, parte das classes média-baixa ou dos estratos mais elevados da classe trabalhadora, cujas vidas se vêem ameaçadas pela crise emergente nas economias e relações sociais capitalistas, têm feito uma aliança com um particular segmento da nova classe média. Assim, a ênfase que a indústria coloca na produção de “conhecimento economicamente útil”, nas habilidades e na disciplina de trabalho e num currículo que esteja mais estreitamente conectado às “necessidades” econômicas está relacionada à preocupação da nova direita com a proteção do conhecimento e valores tradicionais e com uma educação que garanta o emprego. É importante observar que essa aliança emergente tem incorporado aquela fração da nova classe média cujos próprios empregos e mobilidade dentro do sistema educacional e do Estado em geral dependem da especialização técnica e gerencial e das técnicas de racionalização e eficiência (33). Assim, como portadores do que chamei de conhecimento técnico/administrativo, seu próprio *status* e oportunidade crescente de mobilidade ascendente dependem dos tipos de controle do currículo, do ensino e da avaliação que estão sendo agora crescentemente introduzidos na educação (34).

Em grande parte pelo fato de que o currículo é sempre o resultado de pressões conflitantes sobre o sistema educacional, os movimentos sociais da classe trabalhadora, das minorias e das mulheres têm sido relativamente bem sucedidos em vários países na tarefa de obter legitimidade oficial para parte de seu conhecimento. Entretanto, numa crise econômica e política emergente, na qual os recursos financeiros não estão mais prontamente disponíveis para a educação e a educação é crescentemente pressionada para levar em conta primordialmente as necessidades do capital e dos grupos de elite, o poder de uma aliança entre grupos populistas conservadores, o empresariado e segmentos da nova classe média tornar-se-á crescentemente manifesto no conhecimento incorporado ao currículo, nos objetivos ao

qual o currículo se dirige e nos princípios em torno do qual ele é organizado. Assim, uma tradição seletiva é criada a partir de uma rede complexa de forças na qual as formas culturais emergentes da nova classe média e as frações modernizantes do capital — ambos os quais enfatizam a racionalidade burocrática, a técnica e a eficiência — juntam-se parcialmente com elementos conservadores. Este acordo ou compromisso temporário permite que a escola empregue o currículo para auxiliar no processo de acumulação, para legitimar tanto a economia quanto a si própria perante uma gama mais ampla de grupos que não simplesmente os economicamente poderosos e, ao mesmo tempo, para produzir “conhecimento útil”.

Entretanto, não creio que tal acordo possa durar por muito tempo em muitos países, uma vez que se apóia numa base bastante instável. Dois dos grupos principais dentro dessa coalizão — dentro do que Gramsci chamaria um “bloco hegemônico — não podem permanecer juntos por muito tempo, considerando-se as realidades econômicas e ideológicas atuais (35). Refiro-me especificamente às forças relativamente populistas da nova direita e as do capital. Uma vez que o capitalismo, para ser bem sucedido, precisa subverter valores tradicionais e substituí-los por necessidades artificiais, por mercadorias, deve também atingir a visão de conhecimento e valores legítimos que subjaz ao programa ideológico e educacional da nova direita. Será difícil, portanto, para a cultura emergente do capitalismo, permanecer ligada à visão cultural residual da nova direita (ou à cultura residual de elite de certos grupos dominantes). Portanto, novos conflitos políticos e culturais surgirão no próprio centro do acordo temporário atual, em muitos países, criando, a partir daí, outra vez, as condições para mais conflito e mudança curriculares.

Aumentando a visibilidade das relações raciais e de gênero

Na discussão feita até agora sobre a necessidade de relacionar o currículo e o

ensino com a formação social mais ampla, enfatizei a dinâmica de classe e as demandas contraditórias postas sobre o Estado. Embora crucialmente importante, entretanto, a classe não é a única dinâmica sobre a qual devemos nos preocupar. As dinâmicas de raça e de gênero são tão importantes quanto ela (36). O mesmo tipo de análise que sugeri — examinar a configuração específica de relações de poder dentro do Estado e entre os grupos no Estado e as classes e os movimentos sociais na sociedade mais ampla — precisa ser feita ao examinarmos o gênero e a raça. Deixem-me dar um exemplo do que quero dizer.

Vários pesquisadores têm argumentado que a tendência para racionalizar todos os aspectos importantes da educação, para colocar o currículo e o ensino sob um controle técnico e burocrático mais rígido, não é simplesmente o resultado de acordos de classe, embora, como argumentei na seção anterior deste artigo, tais acordos constituem um elemento crucial de qualquer explicação de como as políticas curriculares se desenvolvem. Ela é também a corporificação da lógica masculina. Ela desvaloriza as preocupações com a comunhão entre as pessoas e o afeto (37). A importância desse ponto é reforçada pelo fato de que, em um grande número de países, o ensino — e especialmente o ensino na escola elementar — é geralmente construído como sendo “trabalho feminino”. Assim, as tentativas crescentes por parte das autoridades centrais para racionalizar o ensino e para obter maior controle sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação, numa época de crise de acumulação e legitimação, podem ser também vistas como um ataque, embora não necessariamente consciente, contra o autocontrole do processo de trabalho das trabalhadoras do sexo feminino, em particular. As coalizões ideológicas formadas nesse caso tornam-se bastante complicadas.

As implicações disso são muito importantes. Isso está relacionado ao processo de desvalorização e desqualificação dos trabalhos das mulheres que vem se desenrolando há algum tempo nos países industrializados. Como argumentei com algum detalhe em outro trabalho, é praticamente impossível

compreender plenamente por que o currículo e o ensino tanto assumem a forma que têm quanto a maneira pela qual eles são controlados a menos que perguntemos *quem* está ensinando. Assim, uma vez que grande parte do trabalho de ensinar no nível elementar, por exemplo, tem sido construído como parte do trabalho remunerado das mulheres e era originalmente percebido como uma extensão do trabalho doméstico não-remunerado, é importante que vejamos o aparato educacional do Estado tanto como um local de relações de classe quanto de relações patriarcais (38). A classe sozinha é um construto analítico insuficiente para desvelar as relações de poder, cultura e controle na educação.

Tipos similares de análise precisam ser feitas com relação à raça. Como Omi e Winant demonstraram em seu tratamento detalhado da história da formação racial nos Estados Unidos, é impossível entender como o Estado opera sem ver como sua política educacional, assim como sua política em outras áreas, foi formada a partir de uma história de política racial. Como afirmam eles, a raça ajudou a formar a classe nos Estados Unidos e, portanto, a ela deve ser dado um *status* paralelo em qualquer tentativa completa de explicar as necessidades de legitimação do Estado (39).

Obviamente, diferentes países têm diferentes articulações de relações de classe, raça e gênero, por causa das diferentes histórias demográficas, econômicas e políticas. Mas os três conjuntos de relações são essenciais para que analisemos como e por que a forma e o conteúdo do currículo vêm a ser o que são e como a educação responde às pressões contraditórias postas sobre ela.

Conclusão

Neste ensaio, argumentei de forma sumária contra nossas formas usuais de analisar os currículos. Sugeri que o currículo não se sustenta sozinho, mas é o produto social de forças conflitantes. Enfatizei algumas dessas forças: as funções freqüentemente conflitantes que o Estado é pressionado a exercer, funções

que se tornam ainda mais **contraditórias** em épocas de crise de acumulação e de legitimação; tensões entre formas e grupos culturais residuais e emergentes; o processo de conflito e compromisso de classe que acaba resultando na formação de um acordo temporário a respeito da política pedagógica e curricular; e a importância dos múltiplos conjuntos de relações de poder — não somente de classe, mas também de gênero e de raça. Os exemplos que usei para esclarecer alguns dos meus pontos conceituais e políticos não correspondem, naturalmente, à experiência de todos os países. Entretanto, estou certo de que as categorias básicas são blocos de construção do quadro teórico necessário para uma investigação do papel do currículo na crise atual.

As implicações desses pontos para uma análise adicional são, entretanto, claras. Há uma necessidade crucial de estudos de casos específicos da interação dialética entre esses fatores contraditórios, não somente para esclarecer a explicação teórica indicativa que dei neste ensaio, mas para refinar, desenvolver e justificar nova teoria. *Demonstrar* essa interação dialética na formação dos currículos e identificar os mecanismos reais através da qual ela ocorre (40) é tão importante quanto afirmar sua existência. Estudos comparativos — nos quais o Estado se articula de forma diferente com a economia e nos quais as decisões curriculares são, ou centralizadas numa situação de forte controle do Estado, ou descentralizadas para um nível local ou regional — seriam bastante úteis, assim como o seriam estudos daqueles países em que a atividade do Estado é totalmente politizada e propositalmente ideológica.

A comparação de situações concretas dos países socialistas e capitalistas e em seguida comparações no seu interior — uma vez que os conflitos a respeito de raça, classe e gênero e em relação ao poder político, cultural e econômico variam notavelmente *dentro* dessas orientações globais — poderia também fornecer um conjunto bastante interessante de estudos a partir dos quais poderíamos produzir formas ainda mais adequadas de compreender tanto a relação entre o poder e o currículo, quanto como os acordos se desenvol-

vem, que ampliariam consideravelmente a discussão que fiz aqui. Esses estudos de caso trariam para a linha de frente um reconhecimento ainda mais forte de que existe uma batalha constante em torno do território do significado (41). Para que as tendências democráticas saiam ganhando, devemos identificar quem são os atores e quais são as consequências se nós perdermos.

NOTAS

1. E.D. Hirsch, Jr., *Cultural literacy* (Nova Iorque, Houghton Mifflin, 1986).
2. Este trabalho está resumido de forma magnífica em Geoff Whitty, *Sociology and school knowledge* (Nova Iorque, Methuen, 1985). Veja também Geoff Whitty, "Curriculum research and curricular politics", *British Journal of Sociology of Education* 8, n. 2 (1987:109-17).
3. Michael W. Apple, *Ideology and curriculum* (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979).
4. Para uma discussão adicional sobre a necessidade de se compreender o processo dos conflitos e alianças, veja John Clarke e Chas Critcher, *The devil makes work: leisure in capitalist Britain* (Urbana: University of Illinois Press, 1985), 48-9. Veja também Michael W. Apple, *Educação e poder* (Porto Alegre, Artes Médicas, 1989).
5. David Hogan, "Education and class formation: the peculiarities of the americans", in *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*, ed. Michael W. Apple (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982), 52-3.
6. Michael W. Apple e Joel Taxel, "Ideology and the curriculum", in *The social sciences in education*, ed. Anthony Hartnett (London: Heinemann, 1982). Coloquei a palavra "funções" propositalmente entre aspas por causa da discussão a respeito da utilidade do próprio conceito de funcionalidade, uma vez que ele muitas vezes conota um processo indefinidamente reprodutivo, relativamente isento de conflitos e com pouca chance de mudanças. Para críticas da lógica funcionalista em educação, veja Apple, ed., *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology, and the state*. Uma versão refinada da análise funcionalista é defendida, entretanto, em G. A. Cohen, *Karl Marx's theory of history: a defense* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1978).
7. Veja, por exemplo, Randall Collins, *The credential society* (Nova Iorque, Academic Press, 1979); John Ogbu, *Minority education and caste* (Nova Iorque: Academic Press, 1978); e Manuel Castells, *The economic crisis and american society* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1980).
8. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *Reproduction in education, society and culture* (Londres: Sage, 1977); e Basil Bernstein, *Class, codes, and control*, v. 3 (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977).
9. Esta posição é defendida de forma sistemática em Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling*

- in capitalist America (Nova Iorque: Basic Books, 1976). Há uma série de problemas, tanto teóricos quanto empíricos, nessa posição. Veja, por exemplo, Apple, *Educação e poder*, e Michael R. Olneck e David B. Bills, "What makes Sammy Run: an empirical assessment of the Bowles-Gintis correspondence theory", *American Journal of Education*, 89 (Novembro 1980): 27-61.
10. Apple, *Educação e poder*; Apple, ed., *Cultural and economic reproduction in education*, especialmente Cap. 1; e Stuart Hall, "Rethinking the 'base and superstructure' metaphor", in *Class, hegemony, and party*, ed. Jon Bloomfield (Londres: Lawrence and Wishart, 1977):43-72.
 11. John Meyer, "The effects of education as an institution", *American Journal of Sociology*, 83 (Jul. 1977):55-77.
 12. Vicente Navarro, *Medicine under capitalism* (Nova Iorque: Neale Watson, 1976), 91. Veja também James O'Connor, *The fiscal crisis of the State* (Nova Iorque: St. Martin's Press, 1973).
 13. Castells, *The economic crisis and american society*, especialmente Caps. 3-5; e Joshua Cohen e Joel Rogers, *On Education* (Nova Iorque: Penguin Books, 1983).
 14. C. B. Macpherson, "Do we need a theory of the State?", in *Education and the State*, v. 1, ed. Roger Dale et al. (Sussex: Falmer Press, 1981), 65.
 15. Agradeço a Walter Feinberg por parte desse argumento. Veja também David Noble, *America by design* (Nova Iorque: Knopf, 1977); Apple, *Ideology and curriculum*; e Apple, *Educação e poder*, Cap. 2.
 16. Apple, *Ideology and curriculum*.
 17. Veja, por exemplo, Paul Willis, *Learning to labour* (Westmead, Inglaterra: Saxon House, 1977); Robert Everhart, *Reading, writing, and resistance* (Nova Iorque e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983); e Linda Valli, *Becoming clerical workers* (Nova Iorque e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1986).
 18. Apple, *Educação e poder*.
 19. Veja Michael W. Apple, *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education* (Nova Iorque: Routledge and Kegan Paul, 1986).
 20. Roger Dale, "Education and the capitalist State", in *Cultural and economic reproduction in education*, 137.
 21. Raymond Williams, "Base and superstructure in marxist cultural theory", in *Schooling and capitalism*, ed. Roger Dale et al. (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1976), 205. Veja também Apple, *Ideology and curriculum*.
 22. Veja a discussão que Basil Bernstein faz da relação entre culturas de classe e a "classificação e enquadramento" do conhecimento educacional em seu *Class, codes and control*, v. 3. Veja também minha própria discussão da forma curricular em Apple, *Educação e poder*, Cap. 5.
 23. Raymond Williams, *Marxism and literature* (Nova Iorque: Oxford University Press, 1977).
 24. Pierre Bourdieu, *Distinction: a social critique of the judgement of taste* (Cambridge: Harvard University Press, 1984), 7.
 25. *Ibid.*, 23.
 26. *Ibid.*, 26.
 27. *Ibid.*, 5-6.
 28. *Ibid.*, 2.
 29. Discuti isso com bastantes mais detalhes em Apple, *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*; e em Michael W. Apple, "The political economy of text publishing", *Educational Theory*, n. 4 (Outono 1984): 307-19.
 30. Veja Apple, *Teachers and texts*; Apple, *Educação e poder*; e Martin Carnoy e Henry Levin, *Schooling and work in the democratic state* (Stanford: Stanford University Press, 1985).
 31. Bernstein, *Class, codes and control*, v. 3, especialmente Cap. 8.
 32. Veja Apple, *Teachers and texts*; e Michael W. Apple, "National reports and the construction of inequality", *British Journal of Sociology of Education*, 7, n. 2 (1986): 171-90.
 33. Apple, *Teachers and texts*.
 34. Apple, *Educação e poder*. Não quero dizer que seja somente através desse conhecimento técnico/administrativo no sistema educacional que esta fração de classe obtém posições, status e mobilidade ascendente. O sistema educacional não é senão um entre muitos outros no governo, nas ocupações do serviço social e na economia em que esse conhecimento atua como uma forma de capital cultural que pode fornecer essas vantagens.
 35. Veja Apple, "National reports and the construction of inequality".
 36. Michelle Barret, *Women's oppression today* (Londres: New Left Books, 1980). Veja também Michael W. Apple e Lois Weis, eds., *Ideology and practice in schooling* (Filadélfia: Temple University Press, 1983), especialmente Cap. 1.
 37. Carol Gilligan, *In a different voice* (Cambridge: Harvard University Press, 1982); e Kathy Ferguson, *The feminist case against bureaucracy* (Filadélfia: Temple University Press, 1984).
 38. Veja Apple, *Teachers and texts*.
 39. Michael Omi e Howard Winant, *Racial formation in the United States* (Nova Iorque: Routledge and Kegan Paul, 1986).
 40. Daniel Liston, *Capitalist schools?* (New York: Routledge and Kegan Paul, no prelo).
 41. Fred Inglis, *The management of ignorance: a political theory of the curriculum* (Londres: Basil Blackwell, 1985).

Artigo originalmente publicado em *Educational Theory*, v. 38, n. 2, 1988, aqui transcrito com autorização do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Michael W. Apple é professor da Universidade de Wisconsin - Madison, Estados Unidos da América. Um de seus livros, *Educação e poder*, foi recentemente publicado no Brasil (Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1989).