

educação & realidade



**Gaudêncio
FRIGOTTO**

**Stephen R.
STOER**

**Helena Costa
ARAÚJO**

**Antonio Carlos
CASTROGIOVANNI**

**Beatriz T. Daudt
FISCHER**

**Michael
YOUNG**

**Cristián
COX**

**Emília
FERREIRO**

**Mariano F.
ENGUITA**

Educação e teorias da resistência Mariano F. Enguita	3
Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? Gaudêncio Frigotto	17
Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação” Michael Young	29
Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu) Stephen R. Stoer e Helena Costa Araújo	41
Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural e escolar en Chile Cristián Cox	55
Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região Emília Ferreira	70
E se não houvesse “estudos sociais” nas séries iniciais? Antônio Carlos Castrogiovanni e Beatriz T.D. Fischer	81

educação & realidade

V. 14, nº 1, janeiro/junho 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

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:(051 2)25.1067
Brasil

ISSN 0100-3143

Curriculo e Burocracia: lições de uma política de "nova sociologia da educação" MICHAEL YOUNG

1. As disciplinas acadêmicas e o estudo da educação

Uma das conseqüências da recente política governamental inglesa a respeito da Formação Profissional de Professores tem sido que aquelas disciplinas que são com freqüência chamadas de disciplinas de "fundamentos" da educação (refiro-me aqui particularmente à filosofia, sociologia, psicologia) perderam sua posição dominante anterior(1). Isto está intimamente relacionado à drástica redução nas possibilidades de os professores estagiarem em tempo integral, como auxiliares, pelo período de um ano, um tipo de fórmula que está sendo crescentemente substituída por uma variedade de programas mais curtos destinados a ajudar os professores a lidar com problemas práticos específicos que são identificados pelas Autoridades Educacionais Locais. Embora estes desenvolvimentos reflitam um esforço há muito devido por parte das instituições de ensino superior para desenvolver cursos que tenham maior relevância e aplicabilidade, há o perigo de que um dos resultados disso seja que a pesquisa e o estudo sistemático baseados nas disciplinas "fundamentais" tornem-se crescentemente marginalizados. Em resposta à demanda por flexibilidade, estão sendo desenvolvidos cursos modulares, assim como novas áreas inteiras de estudo, mas é provável que essas incluirão somente uma pequena quantidade de trabalho baseado nas disciplinas "tradicionais". O

quanto isto tem ocorrido quase sem nenhuma reflexão ou debate sério é preocupante. Esta falta de debate é particularmente surpreendente quando se traça um paralelo com o crescimento de cursos pré-vocacionais não-acadêmicos para estudantes adolescentes. Da mesma forma que no estudo da educação os vínculos com as disciplinas acadêmicas estão sendo enfraquecidos, assim também nos últimos anos do ensino secundário os cursos "pré-vocacionais" têm deixado de lado as disciplinas escolares tradicionais e seus critérios de conhecimento. Isto sugere que estamos presenciando algo mais fundamental que uma ameaça à segurança de uns poucos sociólogos e filósofos.

Os que trabalham com essas disciplinas parecem, a julgar por seu silêncio, estar em retirada, e mostram poucos sinais de outra atitude que não a de uma aceitação resignada de seu decrescente papel. O que se necessita urgentemente é de: (a) uma avaliação das forças mais profundas que podem estar por detrás das mudanças a que me referi, e (b) um exame crítico de onde essas disciplinas nos levaram, tanto em relação umas às outras quanto em relação à sua capacidade de analisar as mudanças dramáticas e de amplas conseqüências que estão presentemente sendo enfrentadas tanto pelos responsáveis pela política educacional quanto pelos que trabalham nas escolas. Neste artigo não poderei mais do que apenas tocar nas questões envolvidas.

Este artigo é uma contribuição ao exame crítico das disciplinas usando a

sociologia da educação como um exemplo. Ele examina uma pequena iniciativa, a ascensão (e a queda) da “nova sociologia da educação” na década de 70, a qual foi, à época, objeto de uma considerável controvérsia profissional e política em vários países. Apesar de seus pontos fracos a “nova sociologia da educação” tirou vantagem do clima mais geral de radicalismo cultural e político da época para colocar questões sobre a forma e o conteúdo do currículo acadêmico na pauta do debate educacional. No artigo que se segue eu desenvolvo uma série de temas dos quais dois menciono brevemente aqui.

Primeiro: eu argumento que em sua preocupação por demonstrar o exclusivismo do conhecimento acadêmico, a nova sociologia da educação (NSE) substituiu o conhecimento das disciplinas acadêmicas pela consciência popular ou pelo senso comum como um fundamento para o currículo, mas isto de uma forma igualmente acrítica. Se há uma lição a ser aprendida desde a perspectiva da década de 80, esta é a de que prontamente a consciência popular, ajudada por uma certa imprensa, foi levada a formas totalmente estranhas aos objetivos radicais adotados pela sociologia da educação da década de 70.

Um dos objetivos deste artigo é o de argumentar que o retorno regressivo a um currículo acadêmico a-histórico e rígido, tal como o sugerido pelas novas diretrizes do Currículo Nacional, não é a única alternativa possível. As disciplinas escolares são uma forma histórica particular de sistematizar conhecimento e de ir além do senso e da experiência comuns. Elas têm uma história na emergência das primeiras formas de escolarização de massa no século 19, quando os principais parâmetros de nosso atual currículo acadêmico foram traçados e receberam sua base institucional. A escolarização de massa do século 19 não era uma escola comum para todos, mas uma escola dividida e as disciplinas escolares emergiram como parte daquela estrutura dividida. O que necessitamos é de uma exploração das diferentes formas de organizar conhecimento que possam ser parte de uma escola genuinamente comum.

O segundo objetivo deste artigo, estreitamente relacionado ao primeiro, é o de sugerir que a “nova sociologia da educação” (NSE) adotou uma visão altamente irrefletida do papel das disciplinas acadêmicas nos estudos educacionais. As questões envolvidas são

muito mais amplas que as limitadas preocupações deste artigo. Elas tocam nas questões da base social do trabalho intelectual e do papel dos sociólogos (e de outros) como intelectuais. Elas também se relacionam às formas que o conhecimento sistematicamente organizado pode assumir, às quais me referi em conexão com as disciplinas escolares. Quais são as implicações do declínio das disciplinas acadêmicas nos estudos educacionais? Pode isto levar tão somente a uma espécie de pragmatismo sem direção, quando apenas as questões superficiais são tratadas? Oferece esse declínio novas possibilidades de encontrar novas bases para o trabalho teórico que não esteja limitado pelas disciplinas tradicionais e suas rivalidades inter-profissionais? O que significaria assegurar que as disciplinas acadêmicas reformadas ou suas possíveis alternativas possam ser transformadas pela experiência dos que com elas trabalham ao invés de lhes ser imposta? De que forma a teoria social poderia auxiliar essas pessoas e outras a se darem conta das mudanças sociais e econômicas mais amplas dentro das quais a educação está inevitavelmente imersa?

Alguns pesquisadores estão começando a argumentar que as presentes transformações do capitalismo global estão minando inteiramente a base e a credibilidade das disciplinas acadêmicas (tanto as ciências naturais quanto as artes e as ciências sociais) como as principais instituições para a produção de conhecimento. Wexler (1988), por exemplo, sugere que nos Estados Unidos, o capitalismo das grandes corporações, com suas exigências de eficiência técnica e de solução dos problemas práticos imediatos, tem se desencantado com a típica organização do conhecimento, baseada na universidade. Dentro dessa perspectiva, novos tipos de instituições de pesquisa estão emergindo, não vinculadas ao conservadorismo das culturas acadêmicas, e que atraem uma proporção crescente dos fundos privados que costumavam ir para as Universidades. Há um certo paralelo com a emergência de *think tanks* politicamente direcionados neste país, embora numa escala muito menor.

Pode ser que estejamos entrando num período em que os valores e os interesses até mesmo dos que estão envolvidos na pesquisa mais esotérica estão se tornando cada vez mais visíveis e contestados. Se é assim, então será necessário

reavaliar formas de trabalho intelectual tais como as disciplinas acadêmicas e perguntar se suas suposições sobre autonomia e objetividade são ainda apropriadas. Este artigo argumenta que o trabalho acadêmico na educação está inescapavelmente envolvido nas forças e movimentos mais amplos de mudança social e que portanto não há como escapar de uma compreensão mais clara e explícita de seus propósitos políticos. O resultado positivo pode ser o de que esta clareza de direção política poderia, por um lado, tornar as contribuições das disciplinas acadêmicas aos estudos aplicados mais óbvias e, por outro, poderia fornecer uma direção e um senso de objetivo ao trabalho baseado nas disciplinas, os quais estão agora ausentes. Volto-me agora para o tópico específico deste artigo, a "nova sociologia da educação" e suas origens no início da década de 70.

2. Origens da "nova sociologia da educação"

O subtítulo que dei a este artigo(2) foi: "Algumas lições de uma crítica à nova sociologia da educação (NSE)"(3). Como o próprio termo possibilita várias interpretações e às vezes confunde-se com os termos sociologia "radical" (Moore, 1988) e "crítica" (Young, 1986, 1987) da educação, eu gostaria de começar por localizar com tanta precisão quanto possível o conjunto de trabalhos que estou chamando de NSE. Ele é usualmente associado a uma série de eventos editoriais estreitamente relacionados:

(I) O aparecimento em 1971 do livro *Knowledge and Control* (Young, 1971) que tinha o subtítulo "*new directions for the SOE*"

(II) O lançamento do primeiro curso de *Open University* de Sociologia da Educação Escolar e Sociedade, para o qual *Knowledge and Control* era um livro de leitura. Isto significava não somente que vários milhares de professores inscritos no curso estavam obrigados a comprar o livro, mas também que este estava disponível a um preço que era, mesmo então, notavelmente baixo. Ambos os eventos exerceram papéis importantes na disseminação de suas idéias.

(III) Menos de dois anos mais tarde as edições *Penguin* publicaram uma pequena antologia organizada por Nell Keddie (Keddie, 1973), que apresentava

para um vasto público inglês o trabalho do sociolinguísta americano, William Labov.

Foi em 1973 que o termo "nova sociologia da educação" foi cunhado, num artigo em um periódico inglês dirigido à educação de professores (Gorbutt, 1973), no qual pela primeira vez se fez a conexão entre a análise que a NSE fazia do currículo e o papel dos professores e dos educadores de professores como agentes de mudança radical. *Knowledge and Control* (KC) era menos explícito sobre seus objetivos políticos (mais adiante retornarei a este tema). Ao invés, seu objetivo era o de traçar um novo curso para a sociologia da educação como um campo intelectual, ou mais corretamente, como um campo acadêmico. Ele buscava definir o campo de investigação de formas a distingui-lo de seu vínculo com a pesquisa de estratificação social e afirmar que seus tópicos principais de estudo deveriam ser os processos especificamente educacionais do currículo e da pedagogia. Ao fazer isto colocou-se à parte do trabalho anterior na área tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, os quais haviam se concentrado em modelos tipo *input/output* e prestado muito pouca atenção aos processos educacionais. 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.

Quase imediatamente as diferenças teóricas no interior dessa tentativa para definir o campo tornaram-se explícitas. De um lado havia as análises estruturais durkheimianas de Bernstein e Bourdieu, e de outro, a abordagem antipositivista de sociologia do conhecimento bastante influenciada pelos notáveis trabalhos prévios de C. Wright Mills (1939, 1940) e representada em KC pelos artigos de Geoff Esland, Neil Keddie e o meu próprio. Naturalmente, esta distinção é um tanto simplificada, mas para os objetivos deste artigo ela é útil, assim como aquela tradição antipositivista (com seu foco particular no currículo) e as tentativas posteriores para reconceptualizá-la, que eu identificarei como "nova sociologia da educação". A tradição durkheimiana, à qual a NSE inicialmente devia muito, e que foi criada na Inglaterra por Basil Bernstein desenvolveu-se de forma bas-

tante separada, embora recentemente tenham-se feito algumas conexões interessantes entre elas (Moore, 1988).

A NSE como uma tradição intelectual e como um grupo de pesquisadores e professores teve vida curta, em parte por causa de suas próprias limitações, algumas das quais eu discutirei mais adiante, e em parte por causa das mudanças nas circunstâncias econômicas e políticas mais amplas, nas quais o foco nos professores como agentes de mudança tornou-se crescentemente irrealista. As simplificações de algumas de suas formulações e popularizações anteriores e particularmente sua rejeição dogmática do conceito de “estrutura social” receberam sua crítica mais sistemática de Geoff Whitty (1974). Seu trabalho levou aos nossos esforços conjuntos de reconceptualização nas duas antologias que coeditamos e mais tarde no seu próprio livro *Sociology and School Knowledge* (Whitty, 1986). As duas antologias *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Whitty e Young, 1976) e *Society and Schooling* (Young e Whitty, 1977) representaram o fim da NSE como uma tradição distinta na Inglaterra, embora algumas de suas idéias possam ser encontradas no trabalho mais recente em sociologia do currículo (p.ex., Hammersley e Hargreaves, 1983). Ela foi marginalizada numa influente antologia anglo-americana de sociologia da educação (Karabel e Halsey), mas foi retomada e desenvolvida na área de teoria do currículo nos Estados Unidos, mais notavelmente nos primeiros trabalhos de Michael Apple. É interessante observar que tem havido uma onda repentina de comentários e revisões por pesquisadores canadenses e franceses na metade desta década (Forquin, 1983, 1985; Trottier, 1987 a, b).

Por que então devemos nos preocupar com a NSE? Por que devemos supor que há importantes lições a serem aprendidas desse breve florescer de radicalismo intelectual que talvez se deveu mais a uma ingenuidade política nascida das aspirações da década de sessenta que à teoria e à pesquisa sistemáticas?

3. Primeiras reações

Eu gostaria de descrever brevemente uma série de reações bastante diversas à NSE na década de setenta antes de ten-

tar uma análise mais sistemática. A minha recordação mais forte das reações a KC no início da década de setenta está relacionada ao nível de raiva e antagonismo gerado entre agrupamentos políticos que provavelmente seriam incapazes de concordar sobre qualquer outra coisa. Em primeiro lugar havia a “direita política”, então, diferentemente, de hoje, um grupo bastante marginal na Inglaterra, particularmente em educação. O melhor exemplo é a publicação, em 1977, por uma organização chamada Instituto de Estudos do Conflito, de um panfleto intitulado *A Penetração Marxista e Radical: O Ataque à Educação Superior*. Falava de professores chegando às escolas com “*Knowledge and Control* em suas veias” prontos para “preparar a juventude britânica para o assalto Trotskysta”. Menos politicamente carregada, mas não menos ansiosa foi a reação de filósofos educacionais, e mesmo de alguns sociólogos. Esses escreveram artigos em jornais e revistas com títulos tais como “o caos do relativismo” (Martin, 1978) e “*Knowledge out of Control*” (Pring, 1973). Eles advertiam sobre os perigos envolvidos em transportar as inebriantes idéias da sociologia do conhecimento de seu asséptico e seguro lugar para a arena prática da tomada de decisão sobre currículo.

Conhecem-se naturalmente muitas tentativas semelhantes de restringir a uma elite idéias vistas como potencialmente subversivas: nisso estão envolvidos Igrejas e políticos, assim como educadores. Por exemplo, na Inglaterra do século XIX, líderes religiosos foram bastante bem sucedidos em manter a geologia fora do currículo escolar com base no argumento de que ela poderia destruir a fé dos jovens em Deus. Entretanto, naquela faixa da década de setenta não era a fé em Deus, mas na Civilização Ocidental que parecia estar em questão. Ao sugerir que o currículo acadêmico não era uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição, a NSE era vista como uma ameaça a algo quase sagrado. Talvez o estranho, em retrospecto, seja a surpresa que essas reações suscitarão. Duvido que os que se identificavam com a NSE tenham constituído o único grupo intelectual radical na história que tenha querido não somente subverter as instituições estabelecidas, mas também que

o tenham querido fazê-lo sem reações. Isto naturalmente levanta questões muito mais amplas sobre a posição contraditória dos radicais de classe média em instituições de prestígio como as Universidades.

A reação de setores da esquerda, particularmente da esquerda tradicional do Partido Comunista, foi bastante semelhante. Para eles o currículo acadêmico era algo pelo qual eles tinham lutado com o objetivo de garantir o acesso aos seus filhos e filhas. Numa época em que se presenciava pelo menos um crescimento da oportunidade educacional, um questionamento como o proposto pela NSE era visto como uma ameaça à base inteira de uma política educacional de esquerda que estava comprometida com um trabalho junto ao *establishment* educacional para expandir o acesso. Uma série de artigos apareceu em periódicos com ampla circulação entre os professores (p. ex., Simon, 1975), atacando a NSE pelo fato de sugerir que o currículo acadêmico tinha uma base social de classe e poderia não ser a base para uma educação verdadeiramente igualitária e democrática. Eles argumentavam que a NSE, ao conceder uma espécie de legitimidade à exclusão acadêmica das crianças da classe trabalhadora, estava "encorajando o *apartheid* educacional" e numa frase da qual me recordo muito bem, preparando-as para serem um pouco mais que ilotas.

Outras reações, menos formais e menos documentadas, vinham de professores e educadores individuais, os quais observavam (citando um deles) que "KC deu-me a confiança para pensar aquilo que eu sempre havia sentido intuitivamente mas não tinha tido a confiança para expressar".

4. Resultados práticos

Gostaria de relacionar essas observações com uma questão final a respeito das reações. A NSE estava associada tanto com uma crítica do currículo acadêmico como uma forma de dominação quanto com o apoio a formas de pedagogia não-hierárquicas, com aprendizagem centrada no estudante, em oposição à aprendizagem centrada na disciplina, e com a eliminação das barreiras entre o conhecimento escolar e não-escolar. No próprio clima político diferente da década de oitenta, encon-

tramos tanto a crítica quanto as alternativas, representadas na política educacional inglesa, mas em contextos bastante diferentes daqueles esperados da NSE ou desejados por ela. Desde 1976 o currículo acadêmico inglês tem sido criticado como uma das causas do declínio industrial da Inglaterra. Para essas críticas ele desvia estudantes bem sucedidos de seu devido futuro nas empresas de alta tecnologia e nega aos mal sucedidos a possibilidade de quaisquer habilidades ou competências (Barnett, 1980; Weiner, 1982). Por outro lado, encontramos os elementos da pedagogia não-hierárquica (expressados na idéia do "currículo negociado") fazendo parte de programas para os estudantes de baixo rendimento e para a juventude desempregada. Esses cursos são um tanto eufemisticamente chamados de pré-vocacionais, mas todos eles podem muito bem estar excluindo aqueles que neles se inscrevem de progredir seja para cursos mais propriamente vocacionais seja para estudos acadêmicos (Randon, 1984; Green, 1984; Spours, 1988).

É portanto esta combinação contraditória de indignação da esquerda e da direita, de ansiedade dos acadêmicos liberais, de senso de emancipação de alguns professores que sugerem que um exame mais crítico de algumas das suposições da NSE é válido. O fato de que algumas de suas alternativas implícitas estão sendo incorporadas em programas que são potencialmente causadores de mais desigualdade torna essa tarefa mais urgente. Eu argumentarei que embora tenha havido, sem dúvida, algo emancipatório nas conexões que a NSE fez entre poder e conhecimento no currículo, seus críticos estavam, em alguns pontos importantes, corretos.

Desejo, portanto, voltar-me para dois temas chaves da NSE: (1) sua específica pretensão de estar oferecendo uma nova abordagem, distinta de tradições anteriores na área, e, (2) sua específica abordagem do currículo escolar.

5. O que havia de novo?

Em relação à sua pretensão de estar oferecendo "novas direções", discutirei três aspectos da NSE:

- (a) sua relação com a questão das desigualdades educacionais;
- (b) sua escolha do currículo como um tópico prioritário da sociologia da educação;

(c) sua ênfase nos professores e educadores de professores como agentes de mudança progressista.

(a) O que não foi reconhecido na época mas que é surpreendente em retrospecto, foi a extensão da semelhança entre as preocupações políticas daqueles identificados com a NSE e as daqueles cujo trabalho ela criticava, como por exemplo, Halsey, Floud, JWB Douglas e Glass. Para ambos os grupos a questão política principal na educação inglesa era a persistência das desigualdades educacionais. Ademais, na medida em que o trabalho da NSE era explícito sobre o significado da classe social, ela retomava a ampla distinção entre ocupações manuais, e não-manuais que era usada pelos sociólogos anteriores, não prestando atenção a outras formas de divisão social. A NSE minimizou a importância das semelhanças políticas entre os sociólogos e deu uma ênfase maior às questões teóricas e metodológicas que os dividiam. Ela estava fazendo portanto, algumas suposições definidas, embora não explícitas na época, sobre a natureza do trabalho acadêmico em educação que, no mínimo, necessitavam de alguma avaliação.

É minha opinião que havia elementos de rivalidade inter-profissional na posição da NSE que a levaram a enfatizar diferenças teóricas no interior da disciplina ao invés de enfatizar semelhanças políticas. Na medida em que os governos, na Europa Ocidental, usam uma variedade de estratégias, desde a persuasão até a corrupção para alinhar seus acadêmicos, a perspectiva adotada pela NSE, que tratava o trabalho acadêmico como uma fonte autônoma de mudança educacional, parece crescentemente inviável. Se a NSE tivesse enfatizado suas prioridades políticas para acabar com as desigualdades educacionais ao invés de enfatizar suas diferenças teóricas, ela teria buscado alianças com os pesquisadores tradicionais da sociologia da educação, que lhe eram politicamente empáticos, ao invés de vê-los como uma espécie de "velha guarda" ou de oposição profissional. Há também uma questão mais profunda que eu não posso tratar como deveria aqui. Pode ser argumentado que a NSE tentou substituir uma política reformista centrada em desigualdades de classe social por uma política cultural radical, conquanto pouco desenvolvida. Entretanto como ambas negligenciaram

questões de gênero e raça (Acker, 1981), não é surpreendente que tanto a "nova" quanto a "velha" sociologia da educação tenham falhado em tratar adequadamente as desigualdades educacionais.

(b) A contribuição mais marcante e para mim ainda a mais importante da NSE foi a de fazer dos processos de seleção e exclusão do conhecimento feitos por professores em sua prática de sala de aula o tópico central da sociologia da educação. O argumento de que se poderia demonstrar que esses processos corporificavam relações de poder tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla foi tanto importante quanto novo na época. Entretanto, havia também uma tendência para tratar esses processos como se eles fossem as únicas preocupações legítimas da NSE e portanto para descartar a preocupação dos pesquisadores anteriores com os processos mais amplos de seleção que envolviam o acesso dos estudantes. A análise sociológica do currículo teria sido sem dúvida fortalecida se se tivesse feito pesquisas para relacionar esses dois conjuntos de processos.

(c) A distinção final entre as assim chamadas velhas e NSE estava nas suas visões do público. O trabalho anterior via a si mesmo dentro da tradição fabiana de pesquisa orientada para a formulação de políticas públicas. Eles supunham que os políticos e administradores eram pessoas razoavelmente racionais que agiriam sobre a base de resultados cuidadosamente pesquisados e que todos eles partilhavam uma preocupação com a eliminação das desigualdades. Este aspecto está bem exemplificado num trabalho mais recente dentro daquela tradição (Halsey, Heath e Ridge, 1980). A NSE implicitamente desconfiava dessas pessoas como "parte do *establishment*", e dirigiu sua atenção em direção a outros acadêmicos, particularmente educadores de professores e para os próprios professores. Portanto um público ou agência de mudança foi substituído por outro. Não se fez nenhuma tentativa para analisar o tipo de Estado do qual o sistema de educação inglês era parte, nem para descobrir se os professores eram de fato receptivos às idéias da NSE e em que medida, em termos práticos, eles poderiam se tornar agentes de mudança independentemente dos, ou mesmo em oposição aos, administradores.

Nesta seção eu usei três exemplos da NSE para ilustrar os problemas que surgem quando o trabalho acadêmico com propósitos progressistas dá prioridade às preocupações teóricas dentro da disciplina em prejuízo de uma análise de sua posição no equilíbrio mais amplo de forças políticas.

6. A NSE e o currículo escolar

Volto-me agora para a ênfase que a NSE deu ao currículo. Como a característica mais marcante da NSE, ela também foi responsável pela maior ansiedade de seus críticos, como mencionei antes. Ela surgiu diretamente da busca por uma explicação alternativa da desigualdade e baixo rendimento da classe trabalhadora em relação ao conceito de educabilidade que havia sido formulado na tradição anterior da sociologia da educação (Young, 1986). O persistente baixo rendimento das crianças da classe trabalhadora vinha sendo explicado em termos de deficiência em *background* cultural assim como em termos de desigualdades sociais mais amplas. Em suas formas mais simplistas ela oferecia soluções para (a) a expansão educacional e (b) a compensação da desvantagem, como se a forma cultural do fornecimento de educação não exercesse nenhum papel nesse fornecimento. Em direta oposição a essa abordagem, a NSE centrou-se na estrutura do currículo acadêmico como a principal fonte da distribuição desigual de educação. Suas disciplinas individuais separadas, suas hierarquias de conhecimento válido e sua exclusão do conhecimento não-escolar eram analisados como instrumentos de exclusão de classe social. O poder ideológico do currículo acadêmico era identificado pelo sucesso com o qual ele era capaz de convencer as pessoas de que ele era a única forma de organizar conhecimento que dava poder intelectual real aos estudantes. Ele portanto dava legitimidade à visão de que os que não eram bem sucedidos em seus termos eram, para todos os propósitos práticos, ineducáveis.

Como um quadro teórico, a crítica da NSE fez surgir uma série de estudos empíricos de lutas por legitimidade curricular que davam suporte a seus argumentos (p.ex., Young, 1971; Vulliamy, 1976). Suas fraquezas estavam na forma com que se desviava de uma perspectiva analítica sobre a prática

do currículo para ser o que eu chamaria de uma espécie de "descrição contestatária" de como o currículo realmente era. Esse desvio da análise para a descrição produzia o efeito de tratar o currículo acadêmico como se ele tivesse somente poder ideológico; em outras palavras, o foco estava restrito a como ele sustentava a existente distribuição desigual de recursos. Isto significava que o poder cultural do currículo como uma fonte de compreensões reais que, a despeito de sua ideologia, dava pelo menos a alguns estudantes mais controle no mundo no qual eles iam ter que viver, era descurado.

A análise que a NSE fazia do currículo como um poder ideológico deixava como alternativa nenhum currículo (uma espécie de desescolarização!) ou alguma noção de um currículo baseado na experiência, uma noção muito bem criticada por Hall (1983). Essa idéia tem sido retomada, como mencionei antes, dentro dos programas pré-vocacionais com: consequências que potencialmente conduzem a mais desigualdade, particularmente para estudantes de baixo rendimento (usualmente da classe trabalhadora) (Green, 1986). Vários sociólogos no final da década de setenta e na década de oitenta tentaram resolver este problema, explorando a idéia de um currículo de classe trabalhadora (Cohen, 1985; Whitty, 1986), baseados num "conhecimento realmente útil", uma idéia Chartista do início do século XIX (Johnson, 1980). A idéia de que poderia haver um conhecimento que estaria localizado nas circunstâncias de uma classe social particular, fazia sentido naquela experiência Chartista específica e efêmera, quando artesões qualificados detinham os meios, embora não as relações de produção. Entretanto é bastante menos claro se se pode dar um novo significado ao conceito de "conhecimento verdadeiramente útil" nas circunstâncias muito diferentes da década de oitenta, como nota o próprio Johnson (Johnson, 1983). As decisões sobre o local de trabalho são crescentemente removidas dos centros de produção para os centros de pesquisa e planejamento, os quais em muitos casos sequer estão no mesmo país.

Gostaria agora de resumir as fraquezas que eu vejo como tendo contribuído para o fracasso da NSE em cumprir as aspirações que alguns de nós tínhamos (ou, na verdade, o temor de outras).

(I) Ela carecia de uma análise política do trabalho acadêmico em educação e enfatizava demasiadamente as disputas dentro da disciplina, fracassando assim em criar vínculos com outras pessoas dentro da sociologia da educação ou fora dela.

(II) Ao enfatizar a exclusão acadêmica através do currículo em detrimento de formas externas de seleção social na perpetuação de desigualdades, ela atribuía uma autonomia enganadora aos professores como agentes de mudança curricular e descurava uma análise das conexões entre o caráter de classe do conhecimento curricular e o caráter de classe da seleção educacional.

(III) Ao deixar de fazer uma distinção entre o poder ideológico e o poder cultural dos currículos, ela ficava sem nenhum critério para desenvolver e avaliar alternativas curriculares.

É minha opinião que ao buscar questionar a objetividade e a autonomia do currículo acadêmico e ao demonstrar sua natureza social, a NSE estava atacando o problema correto. Entretanto, ela fracassou em ser específica e na forma como conceptualizava o social. As décadas de sessenta e setenta foram um período de expansão educacional considerável em todos os países ocidentais e os objetivos de maior igualdade na educação eram amplamente partilhados ao longo do espectro político. Este foi o contexto no qual a NSE levantou questões fundamentais sobre se esta maior igualdade poderia ser alcançada sem uma transformação substancial da organização do conhecimento nos currículos. As reações políticas a que me referi no início deste artigo eram uma indicação do tipo de interesses ameaçados pelo mero ato de se demonstrar que essas mudanças eram concebíveis. As propostas da NSE para o currículo, na medida em que tentavam inverter o equilíbrio de poder, deslocando-o dos *experts* para a comunidade, eram, em teoria, tanto progressistas quanto populares. Entretanto, elas careciam de apoio popular, em parte por causa de sua linguagem desnecessariamente obscura, mas também porque lhes faltavam tanto uma estratégia quanto alternativas praticáveis. 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. Este é um comentário válido não somente para a NSE mas também para boa

parte da sociologia da educação de inspiração marxista do final da década de setenta e da década de oitenta que lhe seguiu.

7. Um possível passo adiante?

Na última seção deste artigo quero fazer uma análise muito breve das implicações dos meus argumentos para as circunstâncias muito diferentes em que nos encontramos agora, ao menos na Inglaterra, quando nosso terceiro governo Conservador coloca suas próprias prioridades de reforma educacional em um local privilegiado de sua pauta política.

Quero referir-me primeiro ao contexto político do trabalho acadêmico que mencionei no início do artigo e depois à questão do currículo escolar. As condições que sustentavam as universidades como uma base de trabalho acadêmico autônomo e permitiam debates como aqueles da década de setenta entre as diferentes sociologias da educação estão rapidamente desaparecendo. Eu identificaria essas condições como o domínio (i) da avaliação dos fundos de pesquisa por grupos de colegas e (ii) das disciplinas acadêmicas como base dos estudos educacionais.

Há agora muito pouco dinheiro disponível para pesquisa através dos procedimentos tradicionais de avaliação por grupos de colegas do *Economic and Social Research Council*, o qual não tem mais seus comitês específicos para disciplinas como sociologia. Os fundos de pesquisa vêm agora de grandes organismos nacionais e da comunidade econômica européia, os quais avaliam os projetos de pesquisa de acordo com suas prioridades. A autonomia do ensino universitário na área de educação dependia de o Governo central cobrir a maior parte dos custos de substituição de professores nesses cursos, deixando para as universidades as decisões sobre seu conteúdo e organização. Esta era a base para as assim chamadas "disciplinas de fundamentos" da educação (tais como a sociologia e a filosofia) serem a forma dominante de estudo de pós-graduação na década de setenta. A situação é agora tal que, ao invés de financiar quaisquer cursos das universidades para os quais os estudantes se inscrevem, o governo central fornece bolsas para as autoridades locais e às vezes para escolas individuais para que

escolham, dentro de certas diretrizes nacionais, quais cursos os professores deverão fazer. Essas escolhas inevitavelmente refletem necessidades percebidas pelas autoridades e escolas locais, as quais raramente se expressam em termos das disciplinas acadêmicas. Nessas circunstâncias, torna-se crucial para os sociólogos da educação tentar compreender as mudanças históricas mais profundas que estão envolvidas e quais as opções tanto para os professores quanto para o trabalho acadêmico na educação.

É minha opinião que estamos assistindo agora a algo mais que o simples filistinismo vingativo contra as ciências sociais por parte de um governo conservador de extrema direita. Isto faz parte do processo de modernização que estamos vivendo nos serviços de saúde, de habitação e na re-estruturação da economia assim como na educação. Na Inglaterra a modernização está tomando uma forma particularmente regressiva e reforçadora das desigualdades sociais, permitida por uma ampla maioria parlamentar e por uma ideologia que equaciona prestação de contas democrática com escolha por parte do consumidor. Entretanto, isto não significa que a modernização é alguma espécie de processo histórico inevitável, mas ao invés que ela tem possibilidades bastante contraditórias.

Por modernização entendo o crescimento da especialização ao longo de toda a divisão do trabalho, a extensão paralela do uso da tecnologia e a tentativa para aumentar o nível de acesso à educação sem aumentar os recursos. Isto significa que mais pessoas têm mais tipos de conhecimento especializado mas que os problemas de vincular os especialismos e a prestação de contas dos especialistas aos não-especialistas são maiores que nunca. O atual governo Conservador está encorajando esta tendência à maior especialização mas com base numa versão moderna da ideologia do consumidor "na qual indivíduos isolados racionais escolhem entre alternativas" (Sassoon, 1987) para resolver os problemas do vínculo e da conexão. O papel crucial da sociologia (e de outros estudos críticos) na educação está nessa contradição entre a especialização e a participação. Isto não significa rejeitar a tendência à maior especialização mas em tornar explícita sua dinâmica. A especialização não é nenhum processo neutro, mas um processo que envolve políticas alternativas reais.

Em particular, é importante mostrar como a questão de vincular o crescimento da especialização com a maior participação não pode ser resolvida em termos de escolha por parte de um pretendo consumidor mas por novos tipos de relações entre especialistas e não-especialistas e novas formas de conhecimento e como ele é organizado. Essas mudanças têm portanto o potencial de criar uma maior participação democrática, desde que se possa demonstrar que no processo de modernização as novas formas de desigualdade que estamos atualmente vivendo não são a única opção.

O currículo está também passando por uma "modernização" em uma outra forma contraditória. Tecnologia obrigatória ao longo de todo o currículo até 16 anos e algumas forma de experiência para todos depois dos 14, são dois exemplos dentre muitos. As relações de poder que a NSE identificava como estando corporificadas no currículo acadêmico têm mudado. Elas estão agora localizadas na divisão entre um currículo acadêmico modernizado que pode ser encontrado crescentemente no setor particular e provavelmente no novo setor público privilegiado dos *City Technology Colleges* (Chitty, 1987) e na diversidade crescente dos programas pré-vocacionais e vocacionais que podem ser encontrados nas faculdades e escolas secundárias estatais.

Minha crítica da NSE sugere que nem o currículo acadêmico modernizado nem os novos programas vocacionais oferecem uma base adequada para minimizar as divisões sociais. Uma alternativa democrática de currículo que leve a reduzir em vez de fortalecer as desigualdades sociais é uma alternativa que aproveite ao invés de rejeitar as tendências modernizantes a fim de criar um sistema educacional mais unificado. Em um tal sistema as disciplinas acadêmicas reformadas constituiriam um núcleo que seria ele próprio orientado para o estudo e a transformação do trabalho e da tecnologia. Este currículo teria que tornar explícitas duas fontes da atual tensão que os modelos existentes tendem a evitar. Primeiro, há a tensão entre as solicitações intelectuais das disciplinas escolares e as solicitações práticas e também intelectuais do mundo do trabalho (Spours e Young, 1988). Em segundo lugar, há a tensão entre o "mundo do trabalho" enquanto equacionado com emprego e o trabalho não remunerado da vida de família.

Se a NSE pretende recuperar sua credibilidade e o potencial radical que se pretendia para a NSE na década de setenta, ela deve tornar explícito que, contrariamente às idéias atualmente na moda de que as desigualdades sociais são inevitáveis, a realização de uma sociedade crescentemente democrática é uma opção política realista para a qual as tendências modernizantes que eu mencionei podem fornecer as condições. As cambiantes circunstâncias do trabalho acadêmico a que me referi no início deste artigo criam a possibilidade de que mais sociólogos e outros acadêmicos estarão preparados para trabalhar através desses princípios em conjunto com as pessoas que estão envolvidas com o trabalho educacional em contextos particulares, e como disse Anne Sassoon, “para realizar uma atividade cultural sob uma forma apropriada ao capitalismo avançado” (Sassoon, 1987).

NOTAS

1. Tem havido uma discussão permanente sobre quais disciplinas seriam verdadeiramente consideradas “fundamentais” e recentemente tem sido proposta uma série de candidatos (por ex., lingüística). Estou mais preocupado com as ameaças à idéia da própria existência de disciplinas acadêmicas que sejam fundamentos para estudos aplicados em educação, sejam elas quais forem, e com as possíveis alternativas a esta idéia.
2. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association (Divisão G) em New Orleans em Abril de 1988. Desde então tenho me beneficiado de uma série de comentários. Gostaria de agradecer particularmente a Lynne Chisholm e Ken Spours assim como Michael Apple que foi o debatedor formal quando o artigo foi inicialmente apresentado.
3. Tratei o contexto político e intelectual da sociologia da educação na década de sessenta com mais detalhes em Young, 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKER, S. (1981) *No-woman's land; British sociology of education 1960-1979*, Sociological Review Vol 29, Nº 1.

BARNETT, C. (1986) *The Audit of War* (Macmillan)

BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (Routledge and Kegan Paul)

CHITTY, C. (1986) (Ed) *Aspects of Vocationalism* Occasional Paper No.2, Centre for Vocational Studies Institute of Education University of London.

COHEN, P. (1984) *The New Vocationalism* in Bates J. et. al (Ed) *Schooling for the Dole* (Macmillan)

FORQUIM, J. C. (1983) *La nouvelle sociologie d'éducation en Grand Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)* Rev. Fr. de Pédagogie Avril Juin 1983

FORQUIM, J. C. (1985) *L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement* Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation No.5

GORBUTT, D. (1972) *The 'new sociology of education'* Education for Teaching 89

HALL, S. *Education in crisis* in Donald and Wolpe (1983)

GREEN, A. (1983) *Education and training: under new masters* in Donald J and Wolpe A. M. (1983) (Ed) *Is anyone here from education* (Pluto)

HALSEY, Ridge. & HEATH (1980) *Origins and Destinations* (Clarendon)

JOHNSON, R. (1979) *Really Useful Knowledge* in Clarke, J et al (Ed) *Working Class Culture* (Hutchinson)

JOHNSON, R. (1983) *Educational Politics; the old and the new* in Donald and Wolpe (1983)

KARABEL, J. and HALSEY, A. H. (1977) *Power and Ideology and Education* Oxford University Press

KEDDIE, N. (1973) *Tinker... Tailor; the myth of cultural deprivation* (Penguin)

MARTIN, B. (1980) *The Abyss of Relativism* Times Educational Supplement

MOORE, R. (1988) *The correspondence principle and the radical sociology of education* in Cole. M. (Ed), *Bowles and Gintis revisited* (Falmer Press)

PRING, R. (1972) *Knowledge out of Control* Education for Teaching

RANSON, S. (1984) *Towards a New Tertiary Tripartism in Selection, Certification and Control* (Ed) P. Broadfoot (Falmer Press)

SASSOON, A.. (1987) *Gramsci's Politics* (Croon Helm)

SIMON, J. (1974) *New direction sociology and Comprehensive schooling* (Forum (17:1))

SPOURS, K. (1988) *The Politics of Progression: A discussion of barriers to student movement and continuity of learning in the 14-19 curriculum* (Working Paper No 2(new series), Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London)

SPOURS, K. and YOUNG, M. (1988) *Beyond Vocationalism; A new perspective on the relationship between work and education* (Working Paper No 4, Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London)

TROTTIER, C. (1987a) *La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensée en voie de dissolution?* Rev. Fr. de Pédagogie No. 78. 1987

VULLIAMY, G. (1976) *What counts as school music?* in Whitty and Young (1976)

WEINER, M. (1981) *English culture and the decline of the Industrial Spirit, 1850-1980* (Cambridge University Press)

WEXLER, P. (1988) unpublished paper presented at AERA Annual Meeting, New Orleans April 1988

- WHITTY, G. (1974) *Sociology and the problem of radical educational change* in Flude. M. and Ahier. J. *Educability, Schools and Ideology* (Croom Helm)
- WHITTY, G. (1986) *Sociology and School knowledge* (Methuen)
- WHITTY, G. and YOUNG, M. (1976) *Explorations in the politics of school knowledge* (Nafferton Books)
- YOUNG, M. (1971) (Ed) *Knowledge and Control; new directions for the sociology of education* (Collier Macmillan)
- YOUNG, M. (1972) *On the politics of educational knowledge* *Economy and Society* 1.
- YOUNG, M. (1986) *A Propósito de uma sociologia crítica de educação* *Rev. Bras. de Estud. Pedagógicos* vol. 67, 157
- YOUNG, M. (1987) *Education* in P. Worsley (Ed) *The new introducing sociology* Penguin
- YOUNG, M. and WHITTY, G. (1977) *Society State and Schooling* (Falmer Press)

Este artigo foi traduzido de *Occasional Paper n. 5. Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, June 1988*, por especial gentileza do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

MICHAEL YOUNG é professor do Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, Londres, Inglaterra.