

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E DEMOCRACIA: AS LIÇÕES E AS DÚVIDAS DE DUAS DÉCADAS*

TOMAZ TADEU DA SILVA

da Faculdade de Educação/UFRGS

Após vinte anos de intenso debate e profundas críticas, o que realmente sabemos sobre construção, seleção, organização, representação e distribuição do conhecimento em educação? A resposta a esta questão exige uma pequena digressão a respeito da situação da área de estudos de currículo no Brasil. Durante alguns anos absorvemos de forma constrangedoramente acrítica¹ as formulações americanas sobre currículo (representadas pelo modelo de Tyler), mas presunçosamente ignoramos os desenvolvimentos posteriores. A importante corrente iniciada por Michael Young na Inglaterra, e que ficou conhecida como "nova sociologia da educação" (centrada em questões de organização e seleção de conhecimento), por exemplo, permanece até hoje desconhecida no Brasil, para não falar das reações e reformulações que a ela se seguiram. Perdemos até mesmo a continuidade dos debates e críticas que se sucederam ao predomínio inicial de uma contribuição que aqui repercutiu intensamente, as chamadas teorias da reprodução em educação (Althusser, Bourdieu e Passeron), incompreensível e precocemente relegadas ao limbo das teorias inúteis e ultrapassadas.

E, quando retomamos o contato com essa literatura, ele é de novo realizado de forma mimética e acrítica, como acontece, por exemplo, com o conceito de resistência. Mas dizer isso tudo não significa desvalorizar ou ignorar os desenvolvimentos aqui ocorridos. Eles foram e são importantes, mas raramente estiveram explicitamente centrados em questões de currículo, com as importantes exceções das elaborações de Paulo Freire e das discutíveis contribuições da chamada "pedagogia dos conteúdos". Mas o que

nos interessa aqui é discutir qual a situação hoje de uma teoria crítica do currículo, quais suas contribuições para a análise dos atuais processos de criação e transmissão de conhecimento escolar e para uma prática que tenha como objetivo transformar os arranjos existentes.

Apesar de pouco prestígio da área de currículo dentro do campo intelectual mais amplo da educação, a maior parte das questões educacionais pode ser traduzida numa discussão sobre criação, seleção e organização do conhecimento escolar, isto é, sobre currículo, o mesmo podendo-se dizer sobre a maior parte dos conflitos concretos em torno da organização do sistema escolar. No fundo, o que se discute sempre são questões relacionadas ao conteúdo e à forma do currículo escolar, mesmo quando a discussão parece estar muito distante dessa esfera de preocupações, quando se trata, por exemplo, do papel do Estado na educação. É importante, por isso, ao menos por uma vez, tratar explicitamente de questões de currículo. É para isso que nos voltamos agora.

CURRÍCULO E DEMOCRACIA

Quais os temas e as questões centrais de uma área de estudo chamada "currículo" no Brasil atual? Após vinte anos de debates, críticas, reformulações, reorganizações

¹ Veja-se, entretanto, uma interpretação diferente (e mais cuidadosa) na excelente tese de doutorado de Moreira (1988), a ser publicada em breve pela Papirus.

* Versão ampliada de trabalho apresentado ao I Seminário de Currículo, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 21 a 23 de novembro de 1989, numa promoção do Núcleo de Currículo daquela Faculdade.

de áreas e de campos dentro do pensamento educacional, em que ponto estamos no que se refere à criação, organização, seleção e transmissão de conhecimento escolar? E naquilo que mais nos interessa neste trabalho, quais ênfases devem ser dadas por uma área de estudo chamada "currículo", na construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária? O que realmente aprendemos nesses vinte anos de crítica sobre o processo de criação, seleção e transmissão de conhecimento? Essas são algumas das questões que pretendo discutir neste trabalho.

Começando com as primeiras críticas dos teóricos da reprodução (Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet) no final dos anos sessenta, início dos anos setenta, passando pela "nova sociologia da educação" (Young), por todas as críticas e reformulações que se lhes seguiram, por Paulo Freire e toda a crítica à política educacional dos governos militares, e terminando com as atuais preocupações com as chamadas "teorias da resistência" e com as referências ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo, o que realmente sabemos sobre os vínculos entre currículo e democracia, entre transmissão e seleção de conhecimento e construção de uma sociedade mais justa e igualitária? O que caracterizaria uma visão progressista e socialista em questões de currículo?

Como se sabe, a visão convencional sobre os vínculos entre educação e democracia tem sido construída com base na ênfase sobre o acesso ao sistema escolar e de permanência e êxito no mesmo. No Brasil esta é uma tradição que começa com os Pioneiros e a Escola Nova e tem sido a principal bandeira educacional de grupos progressistas desde então. Esta preocupação refletia-se tanto nas reivindicações relativas à política educacional quanto nos temas predominantes na pesquisa educacional. As relações entre acesso, permanência e êxito no sistema escolar, por um lado, e variáveis ligadas à "classe social", por outro, constituíram-se durante muito tempo na preocupação central, não só da sociologia da educação, mas da pesquisa educacional em geral. Não era esta a principal ênfase de um dos livros que abrem a crítica à política educacional do regime militar, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, de L. A. Cunha (1977).

Por detrás dessa ênfase estavam vários pressupostos do credo social liberal e da tradição iluminista relativamente à educação. Nessa perspectiva, a educação escolar generalizada contribuiria para a construção de uma sociedade democrática tanto pelo poder modernizante, desmistificador e racionalista de seu conteúdo, quanto pela sua capacidade de aplainar e nivelar diferenças sociais recébidas. Isto é, em primeiro lugar, a educação escolar amplamente distribuída contribuiria para formar consciências não apenas compatíveis com o modo democrático de organização social, mas também capazes de construí-lo e reforçá-lo. Em segundo lugar, a distribuição igualitária de educação escolar numa sociedade baseada no mérito e na valorização das credenciais educacionais serviria para compensar desvantagens sociais devidas ao nascimento.

Não se pode dizer que esses ideais tenham sido sequer minimamente realizados. No Brasil não chegamos nem mesmo a realizar o primeiro termo da equação, o acesso e a permanência. Nos países centrais do capitalismo não se pode dizer que a realização do primeiro termo da equação tenha contribuído para efetivar o segundo.

Mas, embora esses ideais continuem presentes nos discursos e propostas do imaginário educacional em geral e ainda possam ser considerados uma bandeira progressista, há muito perdemos a inocência e a ingenuidade com relação a seus principais pressupostos.

A perspectiva que se inaugura com as críticas das teorias da reprodução e da "nova sociologia da educação", em outros países, e com as idéias de Paulo Freire, no Brasil, e tem seqüência com as reformulações posteriores, coloca sob suspeita a maioria desses pressupostos. Essa crítica começa por atacar pela base o edifício ideológico construído pela tradição liberal em educação, ao denunciar a iatrogenia do tratamento prescrito. Ela descobria que a escola estava implicada na produção de algumas daquelas mesmas coisas que supostamente deveria evitar, como, por exemplo, o fracasso escolar e a conseqüente permanência no mesmo nível da hierarquia social, ao invés da prometida mobilidade, ou a fabricação de trabalhadores dóceis e conformistas, ao invés de cidadãos conscientes e participantes. Prescrever mais educação escolar sem examinar o seu conteúdo e mapear cuidadosamente seus possíveis efeitos perniciosos significava reforçar, ao invés de eliminar, as manifestações tidas como indesejáveis. Em outras palavras, a educação não contribuía, como se pensava, para eliminar divisões e injustiças sociais. Ela servia, ao contrário, para reforçá-las e reproduzi-las.

De forma radicalmente diferente da visão liberal em educação e da antiga sociologia da educação, aqui se questionava a própria substância da educação escolar. De uma forma ou de outra, o conteúdo da educação escolar, o currículo declarado ou o currículo implícito, o conhecimento oficialmente transmitido e as atitudes explicitamente cultivadas ou o conhecimento subjacente e as "virtudes" oculta-mente inculcadas, tudo isto se tornava agora problemático e problematizável.

São as descobertas acumuladas por esses anos todos de pesquisa e teorização que constituem hoje o núcleo de nosso conhecimento sobre o funcionamento da escola e, particularmente, do processo de criação, seleção, organização e transmissão do conhecimento escolar. É verdade que ainda restam muitas dúvidas e questões. Mas, antes de fazer um exame das incertezas, passemos em revista algumas das principais lições das críticas da educação escolar, com ênfase especial sobre questões de currículo. A próxima seção está organizada em torno de proposições que sintetizam algumas das questões centrais abordadas nos últimos anos pelas teorias críticas da educação. A cada proposição se segue um breve comentário, que estende e contextualiza de alguma forma aquilo que nela está contido.

AS LIÇÕES

O processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista.

Ao contrário do pensamento convencional sobre currículo, as teorias críticas enfatizaram desde o começo as estreitas ligações do processo de criação, seleção e organização dos currículos escolares com a dinâmica de pro-

dução e reprodução da sociedade capitalista. Apesar das qualificações e refinamentos posteriores, o núcleo dessa descoberta permanece como o ponto forte das análises críticas da educação.

Nessa perspectiva, o pressuposto do caráter necessariamente benigno de todo conhecimento, que está por detrás das concepções educacionais que se preocupam tão somente com os aspectos técnicos de organização e seleção curricular (centrados em questões relativas ao "como", ao invés de em questões relativas ao "por que") é rejeitado em favor de uma análise que vincula conhecimento e currículo com controle e poder. Para isso, foi necessário abandonar as visões idealistas dominantes no campo educacional, para desenvolver uma análise firmemente enraizada nas características centrais da dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista..

De forma sintética, pode-se dizer que o modo dominante de educação, o escolar, está implicado, quanto ao que aqui nos interessa, nos processos de legitimação, acumulação e produção de conhecimento técnico, necessários para o funcionamento adequado da sociedade capitalista (Apple, 1989). A educação institucionalizada contribui para esses processos: (1) ao transmitir conceitos e visões que induzem à aceitação do modo presente de organização econômica e social (processo de legitimação); (2) ao produzir pessoas com as características cognitivas e atitudinais apropriadas ao processo de trabalho capitalista (processo de acumulação) e (3) ao estar envolvida no processo de produção do conhecimento científico e técnico necessário para a contínua transformação do processo de produção capitalista.

Naturalmente, como vários analistas críticos enfatizaram ao longo desse período, esses não são processos cujos resultados sejam garantidos. Ao contrário, eles próprios estão sujeitos às contradições e conflitos envolvendo os grupos e classes em jogo. Mas descrevem, não obstante, tendências que, se ignoradas, apenas tenderiam a ser efetivamente realizadas e a se reforçarem. A escola e o currículo não garantem a reprodução social, mas estão, não obstante, implicados de várias formas nesse processo. A completa compreensão da dinâmica aí envolvida deveria impedir qualquer retorno ao estado de inocência anterior em questões de currículo.

Aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades.

Esta é uma das principais lições do movimento de crítica em educação e comum a várias das teorizações. Foi a "nova sociologia da educação" quem talvez mais enfatizou essa afirmação, fazendo inclusive dela seu tema central, mas de uma forma ou de outra ela esteve presente em vários dos desenvolvimentos teóricos e de pesquisa desse período. O importante e influente trabalho de Bourdieu, por exemplo, pode ser lido sob essa perspectiva. Aí o conhecimento transmitido através das instituições educacionais é visto como uma seleção arbitrária de um quadro cultural particular, apenas tornada possível por uma relação assimétrica entre as diferentes classes. Por outras vias, nisso está a força de boa parte das lições de Paulo Freire, ao proclamar a parcialidade ideológica de toda ação educacional.

Ao contrário do que nos faz crer a visão liberal, nem o conhecimento em geral, nem o conhecimento escolar, constituem absolutos, produtos de um processo incessante e desinteressado de busca da verdade. Como nos mostrou Foucault, conhecimento e poder estão estreitamente entrelaçados. A importância dessa constatação adquire mais força com relação ao currículo escolar, esfera privilegiada de circulação e transmissão de conhecimento. Aqui está plenamente em ação aquilo que Raymond Williams chamou de "a tradição seletiva", que vai ao longo do tempo cristalizando como alternativa única aquilo que não passava, no início, de uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades.

Nesse processo de "tradição seletiva", as relações assimétricas entre classes e grupos conflitantes atuam para valorizar um determinado tipo de conhecimento e desvalorizar o de outros, para incluir as tradições culturais dos grupos e classes dominantes entre os tipos de conhecimento digno e válidos de serem transmitidos e para excluir as tradições culturais de classes e grupos subordinados. A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor.

O que ainda não sabemos é como fazer esse processo funcionar de modo inverso, isto é, de modo a incluir outras tradições no currículo escolar.

O poder socializador da escola não deve ser buscado tão-somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também (e talvez principalmente) no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia.

Esta talvez seja a segunda mais importante lição das teorias críticas em educação. Nisso reside um dos méritos de Althusser, mesmo que se possa criticá-lo por outras razões, o de nos ter chamado a atenção para a força ideológica das práticas em geral e das práticas escolares em particular. Num campo onde as idéias e sua manifestação verbal são tão valorizadas, como é o campo educacional, é necessário sublinhar com muita ênfase o poder que tem a ideologia inscrita nas práticas e nos rituais escolares para moldar e fabricar consciências. Mas essa importância da experiência, em contraste com a importância da ideologia transmitida através da linguagem, foi destacada por mais de um crítico educacional. Bowles e Gintis, por exemplo, chegaram até mesmo a desconsiderar aquilo que se toma tradicionalmente como sendo o currículo escolar, sua parte cognitiva, na produção de personalidades devidamente adaptadas às condições do trabalho capitalista, colocando toda a carga na aprendizagem das atitudes apropriadas ao trabalho através da vivência de relações similares propiciadas pelo currículo oculto na escola. Mesmo Bourdieu, com toda a ênfase colocada na linguagem, não deixa de sublinhar a importância das práticas, através de seu conhecido conceito de *habitus*.

A importância da estruturação das experiências escolares no processo de socialização escolar foi destacada mesmo por uma corrente tão oposta às teorias que aqui estamos considerando, como é a sociologia funcionalista norte-americana. Dreeben (1968), em seu importante *What is learned in school*, analisava como certas características

estruturais da escola propiciavam certos tipos de experiências que estavam ausentes em outros contextos sociais, como a família, por exemplo. Essas características estruturais, como o tamanho e a homogeneidade de classe escolar, facilitariam o desenvolvimento de certas atitudes, tidas como necessárias para a convivência numa sociedade "democrática", tais como universalismo e especificidade, por exemplo.

É talvez essa propriedade do currículo escolar, sua materialidade, que constitui uma das razões pelas quais a escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa como a televisão. Apesar de toda sua proclamada força, a televisão não propicia experiências, vivências, práticas. Embora ela também possa ter seu próprio currículo oculto (inscrito, por exemplo, no formato dos noticiários, que leva as pessoas a conceberem a realidade de forma fragmentada e não relacionada), ele não é constituído de elementos embutidos em práticas, pela simples razão de que ela não propicia nenhuma forma ativa de engajamento.

Mas a efetiva compreensão e alcance dessa "descoberta" das teorias críticas não têm correspondido à sua importância e à sua potencialidade analítica. Quando passamos da crítica à formulação e planejamento de currículos alternativos não damos a devida consideração aos possíveis elementos de "currículo oculto" que podem estar inscritos nas práticas correspondentes e que podem mesmo estar em contradição com as intenções explícitas. E, o que é talvez ainda mais sério: não concebemos ainda nenhuma maneira de fazer o currículo oculto funcionar em favor de objetivos mais democráticos e igualitários.

O poder de socialização do currículo não pode ser superestimado. Boa parte de seus efeitos pode residir, ao invés disso, em sua capacidade de definir identidades pelo simples fato do poder que a escola tem de, legitimamente, afixar um determinado rótulo de certificação naquelas que ela consagra. Na mesma linha de raciocínio, a escola está implicada na reprodução da divisão social do trabalho (entre manual e intelectual) não somente através da socialização direta para um dos pólos dessa divisão, mas também porque ajuda a reproduzir a definição dessa divisão em virtude de sua simples existência.

Boa parte dos efeitos socializadores da escola não pode ser atribuída ao contato direto dos estudantes com elementos quer do currículo explícito quer do currículo oculto. A própria existência da instituição escolar, estatalmente controlada e regulamentada e socialmente reconhecida, implica a construção e definição de certas categorias sociais. Essa definição, por sua vez, atribui às pessoas alocadas a essas categorias certas características que elas passam a viver, independentemente de qualquer processo direto de inculcação e socialização.

Num primeiro nível está, por exemplo, a categoria de "estudante". Independentemente daquilo que lhe foi ensinado ou aprendeu, um "estudante" pensa e age como um "estudante" deve pensar e agir. É como se a definição da categoria carregasse consigo a pessoa assim categorizada. Funcionam da mesma forma as subcategorizações da categoria "estudante", isto é, os portadores dos diversos níveis ou diplomas escolares carregam consigo as propriedades atribuídas a esses diversos níveis ou diplomas.

Num segundo e mais alto nível, temos a instituição escolar envolvida na categorização mais importante da sociedade capitalista, aquela da divisão social do trabalho. Naturalmente, as raízes dessa divisão estão na própria organização material da produção, mas a própria existência da escola e seu poder de distribuir as pessoas pelos diferentes pólos dessa divisão fazem parte essencial de sua definição (Poulantzas, 1978). É óbvio que não é necessário ter passado pela escola para se ficar "definido" por essa categorização. É uma definição tão forte que ultrapassa as próprias fronteiras da divisão do trabalho, afetando a própria definição de cidadania, como pode ser comprovado pelas reservas feitas ao fato de um operário metalúrgico se candidatar a cargo político.

Essas verificações nos alertam quanto ao otimismo de se efetuar quaisquer transformações através de intervenções curriculares, sem que ao mesmo tempo se busquem formas de quebrar a estreita correspondência entre a divisão social do trabalho e as divisões efetuadas pela instituição escolar. Essas formas ainda estão por ser inventadas, mas sem elas nossos esforços de mudanças em outras áreas podem se revelar totalmente inúteis. É importante, portanto, estarmos atentos para aquilo que um sociólogo americano, que não pertence ao universo que estamos revisando, chamou de "efeitos da escola como uma instituição" (Meyer, 1977).

O conhecimento escolar é distribuído de forma desigual de acordo com as diferentes classes e grupos sociais.

Diferentemente das visões tradicionais, que constata-ram, no máximo, um acesso desigual aos bens escolares, o que as pesquisas e teorias críticas passam a afirmar é que, sob um mesmo rótulo, a escola oferece um produto diferente aos diferentes grupos e classes sociais. Essa constatação vai além das antigas denúncias das profundas e visíveis divisões do aparelho educacional (entre ensino clássico e ensino técnico, por exemplo). Na maioria dos países, sucessivas reformas extinguíram ou vão extinguindo essas óbvias divisões e nominalmente se oferece agora a todos os estudantes um mesmo ensino. Na verdade, as diferenças se tornam mais sutis, sendo transferidas para o interior do aparelho escolar.

Essas diferenças podem se manifestar já na relação de itens a serem transmitidos, ou seja, no currículo oficial, dependendo da localização da escola, da dependência administrativa etc. Mas, de forma ainda mais sutil, ela usualmente se manifesta através das modificações que se efetuam no currículo oficial por força de condições locais diferentes, que variam de acordo com a classe social dos grupos atendidos (Silva, 1988a,b). Como são produzidas ao nível da escola, através de complexas mediações e não determinadas por um Escritório Central Encarregado da Reprodução Social Através da Escola, elas são mais difíceis de serem detectadas.

A mais evidente dessas condições é dada pela diferença entre escolas públicas e escolas particulares. Mas, mesmo no interior das escolas públicas, há outros fatores que determinam uma diferenciação interna de acordo com a classe social dos grupos que as freqüentam. A própria percepção que têm os professores das diferentes classes sociais e de suas chances educacionais e de vida é um desses fatores, dentre outros. De qualquer forma, o resulta-

do final é uma nítida desigualdade no tipo de produto educacional distribuído às diferentes classes.

Mas a maior ênfase da literatura crítica relativamente a essa injusta distribuição não está na transmissão de conhecimento propriamente dito, mas na inculcação de diferentes atitudes e características de personalidade, isto é, na distribuição de um currículo oculto diferenciado, de acordo com a classe social. Assim, os grupos subordinados seriam treinados, através desses elementos de currículo oculto, das devidas práticas escolares, para ocuparem as posições subordinadas na organização produtiva e política da sociedade, enquanto os estudantes dos grupos dominantes seriam socializados por esse meio a ocuparem sua posição no pólo "intelectual" da divisão social do trabalho. Estamos no nível máximo de sutileza.

Um corolário disso é que se deve reivindicar uma equalização na distribuição do currículo escolar, o que soa como uma reivindicação da perspectiva que colocamos sob suspeita no início deste trabalho. A diferença é que não se postula aqui que uma distribuição igualitária seja um meio para a justiça social ou para a transformação da sociedade. A igualdade na distribuição dos bens educacionais é, nesta perspectiva, um elemento de justiça social por si só, no mesmo sentido em que o é, por exemplo, a distribuição igualitária de atendimento de saúde.

A definição social cristalizada daquilo que constitui formas legítimas de escola, sala de aula etc., e a estreita regulamentação estatal dos modos de educação limitam, conformam e determinam as possíveis transformações dos arranjos educacionais existentes, particularmente os referentes a currículo.

Contrastando com o idealismo do pensamento educacional tradicional ou com o utilitarismo da visão liberal de tendência mais tecnocrática, a tendência crítica que estamos revisando ancora sua análise num exame detalhado das relações entre a estrutura e o funcionamento da instituição escolar e a estrutura e o funcionamento das organizações econômicas e políticas. Nem a escola, nem o currículo, existem livremente, modificáveis segundo a vontade de educadores e professores, ou de qualquer outro grupo. O modo educacional na sociedade moderna está rígida e detalhadamente controlado e regulamentado pelo Estado. Como tal, ele está organizado como uma burocracia (não no sentido popular e depreciativo, mas no sentido weberiano), segundo regras e normas cuidadosamente especificadas.

Esse controle e regulamentação estatal se misturam com as definições há muito cristalizadas no senso comum daquilo que significam, por exemplo, escola e sala de aula, para tornar quaisquer modificações muito difíceis de serem realizadas. Há uma definição cristalizada (nos regulamentos e na imaginação popular) de um formato chamado "escola", com especificações muito estreitas com respeito à organização do espaço, à organização do tempo, à organização das categorias escolares etc. Falar em escola significa falar no espaço organizado de uma determinada maneira, no tempo organizado segundo anos letivos, os alunos categorizados por séries etc. O mesmo pode-se dizer de qualquer outro exemplo dentro da escola, sobre a sala de aula, por exemplo, a própria definição de sala de aula fazendo parte da definição de escola.

Essas regulamentações e definições tornam extremamente difícil efetuar quaisquer modificações. Por um lado, a lei e a tradição não permitem que se mexa nessas definições, nesse formato tradicional. Por outro lado, as modificações que se podem fazer, sem mexer nisso, são superficiais e mesmo assim sujeitas ao fracasso por carregarem o peso da determinação daquelas definições.

Obviamente, o currículo é um desses elementos mais sujeitos não somente às definições consensuais e às regulamentações estatais, mas também ao peso de suas determinações.

Exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social.

Embora a ênfase inicial de boa parte das teorizações a respeito das relações entre escola e sociedade estivesse colocada nos aspectos reprodutivos da educação escolar, uma leitura mais atenta, sobretudo daquelas de orientação marxista, mostraria que isso não passava de um recurso retórico para chamar a atenção para aspectos até então descuidados daquelas relações. Na verdade, o centro do processo de reprodução social era colocado onde devia estar: na reprodução das próprias condições materiais de funcionamento do modo capitalista de produção. Para citar apenas um exemplo, é assim que se pode ler o famoso ensaio de Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Na seção "Sobre a Reprodução das Relações de Produção", ele diz no texto principal: "...como é assegurada a reprodução das relações de produção? ...diremos: é, em grande parte assegurada pela superestrutura, jurídico-política e ideológica". Mas a nota de rodapé correspondente a essa passagem diz: "Em grande parte. Porque as relações de produção são, primeiro, reproduzidas pela materialidade do processo de produção e do processo de circulação" (Althusser, 1974, p.53).

Seria mais lógico que esta nota constituísse o texto principal e todo o ensaio não ultrapasse de uma nota de rodapé aposta a esse pequeno trecho. Isto daria ensejo a uma outra leitura, bastante diferente daquela que comumente se faz desse pequeno ensaio.

Mas o importante a reter, neste momento, é que, mesmo que a ênfase inicial tivesse sido no papel centralmente reprodutivo da escola, as reformulações e matizações posteriores se esforçaram em abrandá-la e qualificá-la. O que sabemos hoje é que a escola cumpre sua função no processo de acumulação e legitimação do modo de produção capitalista, mas está longe de ser seu motor central. Por um raciocínio inverso, isto faz com que a escola não tenha também o poder de transformar aquilo pelo qual ela não é centralmente responsável. Mesmo que as escolas se tornassem hoje, repentinamente, da noite para o dia, aquele lugar democrático que todos queremos que ela seja, isto pouco afetaria a estrutura do modo capitalista de organização.

Obviamente, tudo isto vale para esse elemento central da organização escolar que é o currículo. Não podemos achar que podemos transformar a sociedade através de mudanças curriculares. O currículo não pode ser pensado como uma alavanca de mudanças.

Mas isto não significa adotar uma atitude derrotista e imobilista. Verificar que um elemento social, como a esco-

la, ou o currículo, não são os motores da história, não implica renunciar a melhorá-los. Tornar a própria escola um ambiente mais democrático e igualitário é um objetivo tão legítimo quanto o de usá-la como instrumento de transformação da sociedade. E de certa forma, melhorar a escola e o currículo já significa, por si só, transformar a sociedade. Não renunciaríamos a trabalhar por melhores condições de saúde, por exemplo, só porque isto não levaria a uma derrubada do modo capitalista de organização.

Não é possível entender o currículo efetivamente em ação sem compreender aquilo que acontece quando o currículo pretendido interage com as condições presentes na escola e na sala de aula.

Uma das mais importantes contribuições para a compreensão daquilo que realmente acontece dentro das salas de aula, isto é, para a compreensão do currículo real, tem sido dada pelas pesquisas e teorizações dos interacionistas simbólicos e dos sociólogos fenomenologistas. Seu postulado metodológico básico, de não tomar como dado aquilo que está na superfície dos fenômenos e de prestar atenção ao processo de construção social da realidade, leva-os a uma descrição sutil e sensível do que realmente se passa dentro de um espaço como o da escola ou da sala de aula. Infelizmente, sua incapacidade para realizar conexões entre o nível microssocial e a estrutura social mais ampla tem levado a uma desconsideração de suas análises por parte das teorizações e pesquisas de orientação marxista.

Mas, pelo menos, parte dessas preocupações tem sido incorporada sob outras formas em análises que têm uma orientação mais política. Isto está representado no campo marxista pelas teorias que fazem do conceito de resistência um instrumento analítico central e que enfatizam os aspectos culturais (em oposição aos econômicos e diretamente políticos) dos processos sociais em geral e dos educacionais, em particular (Willis, no prelo). Embora essas teorizações e pesquisas tenham sido lidas como uma forma de refinamento e de reformulação das teorias da reprodução e como apontando uma saída política do círculo da reprodução através das resistências informais dos estudantes ao processo escolar, elas também podem ser lidas de outras formas.

Numa primeira leitura alternativa, podemos interpretá-las como chamando a atenção para o fato de que há uma grande distância entre aquilo que se postula como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isto desce ao nível da prática em sala de aula. Há uma complexa interação entre as intenções expressas num determinado currículo e os muitos fatores presentes numa situação real de sala de aula, que fazem com que o currículo efetivo esteja situado a uma longa distância daquele pretendido pelo professor ou pela escola, já para não falar daquele proclamado em níveis mais altos da burocracia educacional.

Numa segunda leitura alternativa, essas pesquisas nos levam a refletir sobre a importância de aspectos comumente desprezados em discussões educacionais e curriculares. Na melhor tradição racionalista e cognitivista, colocamos toda a ênfase nos aspectos cognitivos do processo de criação, distribuição e transmissão do conhecimento, relegando a um desprezado último lugar todas as questões relacionadas com a fantasia, o desejo, o corpo, a imaginação, o irracional, o prazer. Voltar a atenção para isto não

significa aderir ao hedonismo alienante transmitido pela publicidade televisiva, por exemplo, mas sim levar em consideração uma parte importante daquilo que se passa num espaço coletivo como a escola ou a sala. Significa estabelecer uma via de comunicação que pode romper algumas das divisões atualmente existentes.

Quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo.

De certo modo, já chamamos a atenção disso quando falamos do currículo oculto. O currículo oculto é, em grande parte, uma questão de forma causando certos efeitos. Mas a questão da forma tem um alcance maior que este. A forma em que vem embalado um determinado conteúdo estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independentemente do conteúdo que ela transmite. Já demos acima o exemplo de certos noticiários da TV. Independentemente da mensagem expressa nas notícias (falseamento, omissão etc.), um noticiário como o Jornal Nacional, por exemplo, tem um determinado formato (notícias rápidas, fragmentadas, não relacionadas, o anúncio de algo dramático, seguido de uma trivialidade qualquer, fatos acontecidos em diferentes lugares e em diferentes setores sucedendo-se sem qualquer relação) que conformam uma determinada maneira de ver a realidade, o mundo, a sociedade.

Uma análise semelhante pode ser feita a respeito do currículo escolar. Podemos tomar o exemplo do livro didático. Grande parte das análises do livro didático tem se concentrado no exame do conteúdo de suas possíveis mensagens ideológicas, do sexismo ou do racismo de suas mensagens, por exemplo. Pouco se tem explorado, por outro lado, as possíveis conseqüências das formas envolvidas na elaboração de um livro didático. Não se tem levado em consideração, por exemplo, que tipo de consciência e pensamento são estruturados pelos exercícios do tipo "preenchimento" e "assinalar", maciçamente predominantes nos livros didáticos.

Isto nos leva a considerar o importante papel que tem o livro didático na estruturação do currículo escolar. Mais que especificações e listas de itens de conteúdo, é talvez o livro didático o maior determinante do currículo escolar atualmente. Essa importância não tem tido correspondência em termos de análises e pesquisas, nem em termos de intervenção política nesse nível.

Não têm sentido as tentativas de se construir um currículo crítico, universal, abstrato, o mesmo podendo-se dizer das tentativas de se construir uma pedagogia crítica, "dialética", universalmente válida.

Apesar das várias tentativas de se fundar a pedagogia crítica ou de se deduzir os princípios definitivos de um currículo progressista, aprendemos o suficiente para saber que esta é uma tarefa impossível e sem significado (Wexler, 1987, p.86). É na intersecção da teoria com as várias práticas educacionais existentes, historicamente localizadas, que se podem plantar as bases do desenvolvimento dos vários currículos críticos e progressistas ou das várias pedagogias críticas.

As tentativas de se construir uma pedagogia crítica (ou "dialética", no jargão vago e vazio da moda), abstratamente, deduzida de modo lógico e formal, e universalmente válida, tendem a ignorar o caráter histórico e concreto das várias práticas educacionais e suas conexões com importantes movimentos sociais. Pelos mesmos motivos, essa busca frenética daquela que constituiria, finalmente, a grande pedagogia crítica, delineada em torno de alguns poucos princípios aparentemente lógicos e simples e inclusive com a antecipação de alguns "passos" a serem seguidos (cinco, seis?), faz tábula rasa de toda tradição progressista e socialista em educação.

AS DÚVIDAS

Esta lista de coisas que sabemos a respeito do currículo não é exaustiva. Pode ser facilmente complementada. Mas certamente constituem algumas das coisas mais importantes que conseguimos desenvolver sobre a construção, seleção, organização e distribuição do conhecimento educacional. Mas, como adiantei em alguns dos tópicos acima, restam ainda muitas dúvidas e questões. No que se segue tentarei esboçar alguns dos principais problemas a serem enfrentados.

Antes de mais nada, apesar da penetrante lucidez das proposições acima sintetizadas, elas continuam bastante distantes dos problemas práticos que professoras e professores enfrentam em seu cotidiano. Mesmo que não se possam prescrever princípios gerais, abstratos e universalmente válidos de uma prática educacional progressista, como destaquei acima, é possível e necessário desenvolver melhores conexões entre nossas análises e teorias críticas e as possibilidades abertas para nossa prática cotidiana em nossos locais de trabalho como educadores. Essas conexões não devem se dirigir ao traçado de uma pedagogia e de um currículo crítico, tarefa tanto inútil quanto sem sentido², mas à antevisão de possibilidades que podem ser derivadas daquelas teorias e análises, e que respondam às necessidades concretas dos educadores envolvidos com os complexos problemas do cotidiano educacional.

Mais especificamente, não sabemos como efetivar mudanças curriculares reais em nossos sistemas educacionais de massa. Sabemos já o bastante sobre quais são os fatores que impedem essas mudanças, como destaquei acima. Mas, apesar disso, ainda ignoramos como lidar com esses fatores para fazer as mudanças que queremos. Nossos movimentos de mudança continuam se enredando nas malhas da burocratização, da centralização, das regulamentações, dos conceitos consolidados e das tradições estabelecidas, como mostram muito bem as várias experiências de educadores progressistas que se envolveram na administração de secretarias estaduais e municipais de educação nos últimos anos.

Ainda não equacionamos corretamente qual combinação curricular seria mais compatível com os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática. Não sabemos ainda como combinar utilidade, relevância, valorização de diferentes tradições culturais, crítica ideológica e distribuição igualitária dos conhecimentos que significam poder e controle, para construir um currículo que represente não apenas uma educação igual para todos,

mas que prefigure, ainda que numa esfera limitada, a sociedade igualitária de nossos sonhos.

Sabemos, como descrevi acima, de que forma a educação escolar está implicada na divisão social do trabalho. Mas continuamos perplexos sobre o que fazer, em termos educacionais, para romper com isso. Falamos muito agora na ligação entre educação e trabalho como uma das formas de se romper com a reprodução dessa divisão. Mas continuamos imobilizados quanto a formas efetivas de realisar este princípio numa sociedade onde o trabalho, mais que alienante, é escasso, precário e mal remunerado. Em termos curriculares, ainda não sabemos como vincular educação e trabalho de forma que essa vinculação represente uma possibilidade de transformação da organização existente e não seu reforçamento.

Temos ainda muitas dúvidas em relação ao que constitui conhecimento útil e válido, quando tomamos como referência a construção de uma educação e uma sociedade democráticas. Sabemos muitas coisas a respeito dos conhecimentos que representam um obstáculo a esses ideais, mas muito pouco sobre a introdução de formas alternativas. Não temos nenhuma crítica sistematizada das formas dominantes de currículo, que apesar das críticas e das sucessivas reformas, continuam, ao menos formalmente, fundamentalmente os mesmos de décadas atrás, isto é, baseados nas disciplinas tradicionais (Moreira, 1988, p.296). Temos, é verdade, pessoas discutindo isoladamente as várias disciplinas que constituem os currículos atuais, fazendo críticas às formas existentes e elaborando possíveis alternativas. Mas os pressupostos maiores continuam inquestionáveis, exatamente por falta de uma crítica global dessa base. As teorias mais gerais sobre a estrutura e o funcionamento da educação e as elaborações teóricas e as práticas dentro das diversas disciplinas constituem dois mundos separados e incomunicáveis. Esta é uma barreira que precisa ser rompida se quisermos submeter os fundamentos dos atuais currículos escolares a uma crítica e a uma mudança efetivas.

Numa sociedade em que, cada vez mais, o conhecimento e a informação tornam-se eles mesmos mercadorias e cujo controle significa poder e dominação, sabemos muito pouco sobre como esse controle é estabelecido, em primeiro lugar, e como as instituições educacionais estão implicadas nesse processo. Naturalmente sabemos menos ainda sobre como vincular o currículo com esse novo ambiente, de forma a romper com o processo pelo qual o monopólio e controle do conhecimento técnico e científico reforça e modifica a dominação social.

Temos ainda muito a discutir com relação à integração entre a teorização crítica em educação e currículo e os movimentos sociais mais amplos. De um lado, as análises críticas têm se restringido à área acadêmica, influyendo na formação de professores, na melhor das hipóteses, ou ainda, têm tentado se efetivar praticamente em interven-

2 Sob pena de fazermos como a chamada "pedagogia do conteúdo", determinada a ir pesquisar no passado uma linha de evolução que, por etapas gradativas, vai desembocar, adivinhem onde?, exatamente na sua pedagogia, estágio final de uma história construída por encomenda e sob medida para fazer encaixar como o ápice dessa evolução sua visão educacional, apenas por decreto declarada "dialética" e encarnando, finalmente, todas as virtudes de que careciam as pedagogias anteriores. Exulteremos!

ções através da burocracia educacional. Por outro lado, embora as reivindicações populares com relação à educação sejam evidentes e tenham até sido bastante documentadas, elas tendem a estar centradas em questões de acesso e expansão do sistema existente de ensino. Embora essas reivindicações sejam legítimas em si mesmas, elas tendem, por outro lado, a reificar e a legitimar os modos dominantes de educação e de currículo, o que pode ser regressivo e prejudicial a longo prazo, se não se leva em conta que os ganhos imediatos tendem a ser anulados pela dinâmica do processo de retransformação contínua da atribuição de prestígio e valor às certificações escolares, além, é evidente, dos outros efeitos indesejáveis dos currículos existentes. Temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores.

Não conseguimos, sobretudo, romper com o modo de educação dominante, aquele representado pela educação escolar, estatalmente controlada. Não que a intervenção aí não seja importante. Mas dadas as limitações desse modo de educação, temos que considerar outras formas educacionais. Apesar da experiência acumulada nesse campo, ainda estamos por investir mais seriamente na elaboração de formas educativas que signifiquem superação do modo escolar e estatal de educação.

A introdução de uma educação política no currículo é outra daquelas questões pouco desenvolvidas e mal resolvidas. Paradoxalmente, após tantos anos de discussão sobre as possibilidades de um currículo crítico, ainda não sabemos exatamente como lidar com um currículo que possibilite aos estudantes uma crítica política articulada dos arranjos existentes, que examine criticamente as diversas divisões sociais existentes, a exploração e as misérias de uma sociedade de classes, machista, racista. Nossas idéias a esse respeito continuam vagas e indeterminadas.

Certamente, haveria ainda muitas outras questões e dúvidas a serem levantadas. Esta pequena lista constitui apenas uma indicação e um ponto de partida para uma discussão mais ampla e que inclua as muitas outras questões que não foram aqui discutidas.

CONCLUSÃO

Este trabalho não teve a intenção de traçar um estado da arte na área de currículo. Em vez disso, teve o objetivo mais limitado de tentar realizar uma síntese, numa elaboração bastante pessoal, daquilo que as várias pesquisas e teorias críticas educacionais têm destacado com relação ao currículo e de listar algumas das dúvidas e problemas ainda existentes. Apesar do tom necessariamente categórico das asserções destacadas na primeira parte deste trabalho, é evidente que, como quase tudo em educação, elas estão sujeitas a uma ampla contestação e questionamento. De qualquer forma, elas podem servir como um ponto de referência em relação ao qual possamos efetuar uma discussão sobre algumas das importantes questões envolvendo o currículo e o conhecimento escolar.

Para finalizar, o tom teórico deste trabalho pode ter dado a impressão de que acho possível deduzir princípios curriculares gerais de uma educação progressista a partir da teoria. Como destaquei acima, não acredito que se possa pensar num currículo progressista ou crítico em termos absolutos e abstratos. Ao invés disso, devemos pensar em formas e variedades de currículos críticos e progressistas, os quais surgiram e vão surgir a partir do encontro de educadores, estudantes e das outras pessoas envolvidas na educação com as situações concretas de suas lutas específicas. O que as lições da teoria, como as que resumi acima, podem fazer é ajudar a iluminar essas múltiplas experiências, como resultado de elaborações, também elas, de práticas educacionais passadas. É no encontro da teoria com a história que residem nossas esperanças de uma educação e de uma sociedade mais democráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa, Presença, 1974.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento Social no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- DREEBEN, R. *On what is learned in school*. Reading, Addison-Wesley, 1968.
- MEYER, J. The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 1(83): 55-77, 1977.
- MOREIRA, A.F.B. *Towards a reconceptualisation of educational transfer: the case of curriculum studies in Brazil*. Londres, 1988. Tese (Doutor.), Institute of Education/University of London.
- POULANTZAS, N. *Classes in contemporary capitalism*. Londres, Verso, 1978.
- SILVA, T.T. Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. *Educação e Realidade*, 13(1): 3-16, 1988b.
- _____. Distribution of school knowledge and social reproduction in a Brazilian urban setting. *British Journal of Sociology of Education*, 9(1): 44-79, 1988a.
- WEXLER, P. *Social analysis of education: after the new sociology*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1987.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre, Artes Médicas, no prelo.
-