Sociologia do currículo: perspectivas e limitações

Candido Alberto da Costa Gomes *

1. Introdução; 2. Da cultura ao currículo: o grande funil; 3. Conhecimento: um elemento neutro? 4. A seleção de conteúdos: como o funil funciona; 5. A organização do currículo: possível reflexo da estrutura social; 6. A distribuição do conhecimento: os filtros do sistema escolar; 7. Conclusão: até que ponto o currículo é influente?

1. Introdução

O estudo das relações entre a educação e a estratificação social no início dos anos 70 se baseava em modelos de *input-output*, isto é, estudavam-se os insumos (características dos estudantes, professores e escolas etc.) e os produtos, como o rendimento escolar. O processo educacional, que se situa entre os primeiros e os últimos, não era enfatizado. No entanto, um grupo de sociólogos britânicos propôs outra abordagem, a Nova sociologia da educação, focalizando o conteúdo da educação e o funcionamento interno das escolas. Tendo a sociologia do conhecimento e a fenomenologia como base, eles focalizaram particularmente o currículo. Este foi considerado como uma seleção ideológica de conhecimentos, aprovada pela sociedade e distribuída pela escola em diferentes quantidades e características a diversos grupos. Portanto, o currículo seria um mecanismo de controle e seletividade.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a contribuição da sociologia do currículo, assinalando suas limitações. Sem dúvida, tal contribuição, como todas, deve ser encarada criticamente, pois apresenta interessantes dificuldades. Apresentamos o pensamento dos autores, sugerimos críticas e apontamos filões que o leitor explorará com seu espírito crítico. A título de exemplificação, utilizamos as mudanças dos currículos da escola média nos últimos 50 anos, explo-

* Professor do curso de mestrado em educação da PUC/RJ, atualmente cursando o doutorado em educação na Universidade da Califórnia, Los Angeles.

rando suas relações com a sociedade. Algumas indagações emergem ao longo da discussão: qual é a capacidade de decisão do professor e do planejador de currículo? Que fatores condicionam suas decisões? Que implicações têm as alternativas que eles escolhem ou são levados a escolher?

2. Da cultura ao currículo: o grande funil

Mesmo em sociedades onde a escolarização tem ampla importância, o currículo é uma seleção de conteúdos que integram a cultura: é impossível abranger a cultura toda. Assim, por exemplo, pode-se discutir se as escolas devem transmitir habilidades relativamente simples, como cozinhar. Em caso de uma resposta afirmativa, surgem novas questões: ensinar a quem? A meninos e meninas? Em que idade? Outro exemplo está em assuntos sensíveis, como sexo e divórcio. Como devem ser abordados nas escolas? Em que séries?

Como o currículo é uma seleção de conteúdos culturais considerados necessários e adequados aos estudantes, a concepção de cultura é um elemento-chave do funil. Se se distingue algo como uma *alta cultura* e se escolhe a última para compor o currículo, ter-se-á uma escola elitista, onde só uma parte dos estudantes será bem-sucedida. Mas se se concebe a cultura como tudo o que é criado pelo homem em sociedade e se considera que ela, como um todo, é suscetível de integrar o currículo, ter-se-á uma escola mais democrática (Lawton, 1975, p. 9 seg.).

Da mesma forma, se a cultura é considerada como propriedade comum e indivisível da sociedade como um todo, como o fizeram Kant e seus herdeiros, o currículo será visto como um meio de obter e/ou reforçar o consenso social. Contudo, se a cultura é considerada como um meio através do qual os valores e a cosmovisão de um grupo são difundidos, o currículo será conscientemente um meio de legitimar a ordem social. Se pode ser reconhecida uma diversidade de subculturas (Lawton, 1975, p. 27 seg.), surgem sérios dilemas: é legítimo a escola impor uma subcultura particular a todos os estudantes? Existem subculturas inferiores ou nocivas ou elas são simplesmente diferentes umas das outras? A escola deve transmitir a cada grupo de estudantes sua própria subcultura ou deve ir além dela? Um currículo comum é legítimo e viável numa sociedade pluralista? Sérios problemas de desigualdades educacionais e relevância da escolarização para os alunos *carentes, culturalmente marginalizados* ou *oprimidos* estão implicados com estas questões.

Outros problemas podem ser suscitados por sociedades de passado colonial, como a do Brasil. Muitas vezes os elementos culturais que são preferentemente seleciona-

dos para o currículo são oriundos de outros países e não criados internamente, o que pode levar a visões inadequadas da própria realidade. Como se pode ver, o currículo pode ter características profundamente diversas, em virtude de fatores como os mencionados, que transcedem o nível dos professores e planejadores.

3. Conhecimento: um elemento neutro?

Um tema central da sociologia do currículo é o conhecimento. Toda sociedade define o que é considerado como conhecimento e não-conhecimento. Portanto, há diferentes padrões de conhecimento social aprovado, a serem incluídos no currículo. Além disso, o conhecimento não tem sido considerado pela sociologia como um conjunto neutro ou ingênuo de informações (Lawton, 1975, p. 52 seg.; Eggleston, 1977, p. 51 seg.; Shaw, 1973).

Em sua curta história, a sociologia, a partir de vários enfoques teóricos, tem relacionado o conhecimento à realidade social que o produz. De modo geral, tem sido reconhecido que o conhecimento é socialmente construído e que, por isto mesmo, ele é limitado pela perspectiva dos grupos sociais que o constroem. Assim, pode haver, numa mesma sociedade, diferentes cosmovisões, com diferentes graus de prestígio e dominância, dependendo dos grupos que produzem o conhecimento. O fato de o conhecimento ser histórica e socialmente limitado não leva, porém, necessariamente ao relativismo. Várias propostas têm sido feitas para evitá-lo, entre elas a de ver a realidade desde tantas perspectivas sociais quanto possíveis (Cf. Shaw, B., 1973).

Tomando como base a sociologia do conhecimento, entre outras fontes, Young (1971[a], 1971[b]) questionou o conteúdo da educação, que, obviamente, está também relacionado às perspectivas dos grupos sociais que o produzem e transmitem. Com isto, Young criticou os sociólogos por aceitarem os problemas tal como lhes são dados, em vez de propô-los. Por exemplo, eles estudam o deficiente desempenho dos alunos de baixo nível sócio-econômico, sem, todavia, discutirem a natureza do desempenho exigido pela escola. Em *Knowledge and control* (Young, 1971[a]), obra básica da Nova sociologia da educação, se distinguem cinco pontos de importância (Lawton, 1975, p. 58 seg.):

a) a estrutura e organização da educação na sociedade britânica servem para preservar um *status quo* injusto: aqueles que se encontram no poder tentam definir o que deve ser considerado como conhecimento e como deve ser distribuído;

b) o conteúdo da educação, isto é, a seleção de conhecimentos para transmissão pelas escolas, deve ser problematizado numa análise crítica: o conhecimento apresenta áreas de alto e baixo *status*, de modo que um currículo estratificado pressupõe e legitima uma hierarquia rígida entre quem ensina e quem é ensinado. Além disto, um currículo estratificado significa que elevado *status* e apreciáveis recompensas estão associadas às áreas do currículo que são ensinadas aos alunos *mais capazes*. O conhecimento de alto *status*, segundo a hipótese de Young, tende a não ser relacionado com a vida e as experiências cotidianas (veja em especial Young, 1971[b], p. 36 seg.);

c) as barreiras entre as matérias curriculares são arbitrárias e artificiais: elas estão relacionadas à estratificação do conhecimento, aqui referida, e dificultam mais do que promovem a aprendizagem;

d) todo o conhecimento é socialmente construído: todas as verdades e normas para verificação, incluindo as da ciência, são apenas convenções institucionalizadas. Com isto, toda visão da realidade é relativa;

e) nossa versão de pensamento lógico e racional é socialmente determinada e não passa de mera convenção.

Posições tão radicais mereceram críticas de muitos autores. Shaw (1973) afirmou que seria um erro aceitar as idéias de que os professores agem passivamente como instrumentos da sociedade e os alunos aceitam também passivamente sua socialização. De um lado, os professores são capazes de encarar criticamente suas tarefas. De outro, os alunos pertencem a vários grupos que oferecem contra-definições da realidade e são hostis às intenções da escola.

Lawton (1975, p. 58 seg.) advertiu contra os perigos do relativismo. Se a própria racionalidade é questionada, temos que indagar como tal questionamento pode ser feito sem o uso de métodos racionais, o que é uma contradição. Ademais, Young e seus colaboradores tendem a descartar os pontos de vista estabelecidos sem exame adequado, tendo como resultado muitas vezes interpretações supersimplificadas e ingênuas. Por exemplo, a afirmação de que as barreiras entre matérias curriculares são arbitrárias exige evidência sociológica e argumentação filosófica.

Apple (1978, p. 42) adverte para o perigo de afirmar que todo o conhecimento transmitido pela escola é conhecimento ideológico, uma vez que tal afirmação pode ser também mais uma assertiva ideológica. Esta observação é muito significativa para encerrar esta rápida revisão da crítica, pois evidencia o risco de radicalis-

mo das posições de Young. Se tudo é considerado relativo, a própria afirmação de que tudo é relativo pode ser considerada relativa. Se tudo é considerado ideológico, esta mesma afirmação pode ser considerada ideológica.

4. A seleção de conteúdos: como o funil funciona

Mesmo que o currículo seja considerado aberto, ele resulta de uma seleção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Cf. Apple, 1975, 1976). Isto ocorre inclusive porque os recursos da escola (tempo, espaço, pessoal etc.) são limitados. Tal seleção tem sérias implicações, já que o conhecimento transmitido pela escola possui certo prestígio e é importante para a obtenção de credenciais que, de alguma forma, têm relações com as ocupações e a mobilidade social. Assim, pela sua importância, a investigação de como os conteúdos são selecionados é considerada de grande interesse. Para Eggleston (1977, p. 23 seg.) esta seleção depende de processos conflitivos de interação, parcialmente ocultos, que envolvem compromissos e ajustamentos. Em todas as negociações o poder é um conceito fundamental, que está presente em dois níveis: a) o poder de tomar decisões que influenciam o trabalho de professores e alunos; b) o poder que pode ser alcançado pelos estudantes para obter acesso a componentes curriculares de alto ou baixo prestígio e às oportunidades a eles associadas. O primeiro nível está relacionado aos atores que tomam decisões e que são suscetíveis de influenciar o processo, como governo, partidos, associações profissionais, igrejas, editores etc. Exames externos como o vestibular, bem como seu processo de tomada de decisões, têm relevante importância, porque são condicionantes do currículo e de inovações educacionais em geral. O segundo nível está relacionado à distribuição do conhecimento, como será analisado adiante.

Eggleston (1977, p. 75 seg. e 99 seg.) abordou particularmente a participação de professores e estudantes no processo. Os primeiros têm nas matérias curriculares e sua hierarquia seu traço mais forte de identidade (Warwick, 1974). Por exemplo, em nosso meio professores de matemática e de artes industriais se identificam como tal e os primeiros têm mais prestígio que os segundos. As ações dos docentes são limitadas por atores como pais, alunos, outros professores, supervisores e administradores. Como Foracchi (1960) observou, os professores sofrem um processo progressivo de ajustamento para responderem a tais expectativas. Tal processo começa com sua socialização na escola ou faculdade de formação de professores (antes disto existe a auto-seleção do jovem para estas escolas, processo para o qual as suas características sociais e pessoais contribuem de modo que não conhecemos bem). O processo de ajustamento continua nas instituições de estágio e nas escolas em que trabalham, com seus recursos materiais, normas de comporta-

mento, expectativas dos colegas, administradores, alunos etc. Isto não significa, é claro, que os inovadores não podem existir, mas que os sistemas escolares os desestimulam seriamente. Como conseqüência, a influência dos docentes nas decisões sobre currículo geralmente parece reforçar orientações consensuais da sociedade (cf. Eggleston, 1977, p. 98).

O nível de influência dos alunos não é também importante. Embora ele tenha algumas vezes liberdade de selecionar certas atividades e se retirar de outras, orientadores e outros elementos constituem limitações brandas em muitas circunstâncias. Mesmo teorias de educão centradas no aluno podem significar menos liberdade, já que continua a ser tarefa dos professores identificar interesses e necessidades dos alunos de acordo com critérios profissionais que não são — e talvez não possam ser — utilizados pelos próprios alunos. Entretanto, os alunos exercem influência sobretudo pelo "currículo oculto" (cf. Eggleston, 1977, p. 100 seg.). Embora nunca seja escrito, ele é explícito e percebido por alunos e professores, como no conhecido exemplo da troca de ordem em sala de aula por boas notas. Segundo Jackson (1968), alguns dos aspectos do currículo oculto são:

1. Aprender a viver em grandes grupos, o que envolve o adiamento ou a negação de desejos pessoais.

2. Aprender a usar o tempo e a perdê-lo, tolerando o enfado e a passividade, bem como adquirindo paciência.

3. Aprender a ser avaliado pelos outros.

4. Aprender a competir para satisfazer a professores e colegas, a fim de obter sua estima e recompensa.

5. Aprender a viver numa sociedade hierárquica.

6. Aprender a controlar, junto com os colegas, o ritmo e o volume de conteúdo que o professor ensina.

Como vemos, o currículo oculto certamente ensina mais normas de sobrevivência em sociedade que o currículo oficial.

5. A organização do currículo: possível reflexo da estrutura social

Depois da seleção do conhecimento que deve integrar o currículo, uma etapa crucial é sua organização. A organização curricular abrange as formas pelas quais o conhecimento é classificado e estruturado e reflete a distribuição do poder em sociedade, conforme o trabalho de Bernstein (1971). Suas afirmações são hipotéticas e precisam de evidência empírica, mas são altamente estimulantes. O autor distingue basicamente dois códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes que

modelam o currículo, a pedagogia e a avaliação. O primeiro é o *tipo justaposto* (*collection type*), em que os conteúdos estão confinados em seus compartimentos. O segundo é o *tipo integrado* (*integrated type*), onde os conteúdos mantêm relação aberta entre si.

Os currículos da escola média brasileira constituem bons exemplos. Eles começaram com o tipo justaposto, tendo matérias isoladas, conforme as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1961). A Reforma de 1971, porém, procedeu a uma tentativa de constituir campos de estudo mais amplo (ensino por atividades e áreas de estudo), aproximando-se do tipo integrado.

Bernstein apresenta também os conceitos de classificação e de estrutura. O primeiro se refere ao grau de rigidez da fronteira entre os conteúdos que podem e os que não podem ser transmitidos pela relação pedagógica. O segundo se refere ao grau de influência que professores e alunos têm sobre a seleção, organização e pedagogia do conhecimento. Por exemplo, os currículos da nossa escola secundária, pelas reformas Campos e Capanema, tinham uma estrutura rígida, já que havia uma lista fixa de matérias para todo o território nacional. Professores e, sobretudo, estudantes tinham pouca influência sobre os conteúdos. Com a LDB e a Reforma de 1971, os currículos adquiriram certa flexibilidade, pois passou a haver direito de escolha e proposição de matérias a níveis estadual e escolar. Portanto, o sistema escolar estaria a caminho de uma estrutura menos rígida. Por outro lado, há críticas de que nossos currículos têm traços de elitismo e caráter teórico e ornamental. Assim, a fronteira entre o conhecimento cotidiano da comunidade e o conhecimento educacional é ainda rígida, embora talvez venha diminuindo. De acordo com este ponto de vista, teríamos ainda forte classificação.[1]

Bernstein analisou algumas implicações hipotéticas do tipo justaposto. A classificação a ele relacionada torna o conhecimento escolar esotérico, algo que confere um significado especial a quem o adquire. Em certos casos uma fronteira menos rígida entre o conhecimento transmitido pela escola e o conhecimento do dia-a-dia é reservado aos estudantes *menos capazes* (por exemplo, educação vocacional). Ademais, o código justaposto envolve uma organização hierárquica do conheci-

[1] Cabe observar que estamos focalizando apenas as características que foram analisadas por Bernstein e identificando tendências históricas da educação brasileira. Sem dúvida, numa análise mais profunda tais características devem ser inseridas no conjunto de cada reforma, especialmente a de 1971, e deve-se verificar até que ponto a prática educacional tem correspondido às determinações legais.

mento, de tal modo que os mistérios últimos são revelados bem tarde a um grupo seleto e integrado de alunos. Os demais deixam a escola socializados na ordem existente do conhecimento. Além de tudo, na forma especializada do tipo justaposto, o aluno, à medida que avança, se especializa, ou seja, se torna cada vez mais diferente dos outros.

O código integrado, ao contrário, caminha do profundo para o superficial, o que é favorável à geração de novos conhecimentos. Estruturas pouco rígidas mudam a natureza das relações de autoridade na direção de uma estrutura cooperativa e não-oligárquica (cf. Esland, 1971).

Bernstein reconheceu alguns fatores de mudança educacional rumo à classificação e estrutura flexíveis: a) diferenciação crescente do conhecimento; b) mudanças na divisão social do trabalho, pelas quais princípios gerais se tornam mais importantes que especificidades; c) demanda por educação mais democrática; d) a necessidade de dar sentido à diversidade nas sociedades industriais avançadas. Tal movimento, de acordo com sua sugestão, pode ser mais um sintoma de crise moral do que o estado terminal de um sistema educacional.

O autor tende a usar tipos ideais bipolares, que são modelos estáticos para expressar processos dinâmicos (Apple, 1978). Esta é uma influência durkheimiana, pois Bernstein relaciona o tipo justaposto à solidariedade mecânica e o tipo integrado à solidariedade orgânica (cf. Durkheim, 1977). Apesar disto, porém, as idéias de Bernstein, com a necessária redução à realidade brasileira, podem ser uma interessante base para discussão.

Como se pode ver, a divisão em matérias e o relacionamento entre elas, bem como sua hierarquia no currículo, não são fenômenos isolados do contexto social. Eles influenciam e são influenciados pelas relações vigentes de poder. Uma análise superficial da história recente da educação brasileira mostra que a Reforma Campos estabeleceu para a escola secundária um currículo enciclopédico, com ênfase à cultura humanística, mas também com destaque à matemática, física, química e biologia (cf. Azevedo, 1963, p. 16). Esta foi uma resposta da elite que ascendeu ao poder em 1930 aos processos de urbanização e industrialização. No entanto, em 1942, o autoritarismo, o nacionalismo e a centralização do Estado Novo levaram a um elitismo mais pronunciado e à ênfase a cultura humanística (o currículo tinha, por exemplo, seis idiomas: português, latim, grego, francês, inglês e espanhol). As contradições entre esta reforma e a realidade social em mudança causaram sucessivos reajustes até à LDB. Embora a cultura humanística não tenha perdido sua força, continua-se a identificar o dualismo

entre educação técnica e humanística. De qualquer forma, os currículos têm dado respostas lentas às mudanças sociais, de tal forma que a educação não tem sido um estímulo à transformação da sociedade.

Além das relações de matérias, outras características dos currículos refletem o contexto social. Destacamos a seguir algumas técnicas mais freqüentemente utilizadas:

1. *Introdução de novas matérias.* Esta técnica reflete, em diversos momentos históricos, a intenção de alcançar objetivos mais ou menos específicos através da alocação de tempo às novas matérias, às expensas de outras, consideradas menos prioritárias. Este é o caso, por exemplo, da sociologia nas reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), quando as ciências sociais eram concebidas como meio de preparar as novas gerações para a solução pacífica dos problemas da sociedade urbano-industrial emergente (veja Gomes, 1979). A ideologia nacionalista do Estado Novo, através da Reforma Capanema, por sua vez, levou à introdução da história e geografia do Brasil como matérias específicas. Em 1969, a educação moral e cívica foi acrescentada aos currículos, visando à socialização política da nova geração, de acordo com a orientação governamental, buscando fazer frente às ideologias que a combatiam.

2. *Agrupamento ou integração de matérias.* A Reforma de 1971 integrou matérias a fim de alcançar novos objetivos, segundo as áreas de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Os efeitos do enfraquecimento dos limites entre as matérias tradicionais têm sido largamente discutidos. A área de estudos sociais, por exemplo, tem sido acusada de ser mais vulnerável aos vieses ideológicos. Por outro lado, além de problemas técnicos, a lealdade às matérias tradicionais (em parte resultado de sua hierarquia nos currículos) dificulta certos tipos de integração, como no caso de matemática e ciências (veja Young, 1971b, p. 35). Este fato chama a atenção para o risco da criação de cima para baixo de novas divisões nos currículos.

3. *Seqüência de matérias.* A observação de Bernstein, antes referida, sobre os mistérios últimos do conhecimento tem exemplos claros na sociologia e economia, que, pela Reforma Campos, foram incluídas na última série da escola secundária. A Reforma Capanema, por seu lado, situou a filosofia também na última série. Todavia, história e geografia do Brasil, assim como educação moral e cívica, foram de modo geral alocadas às primeiras séries, porque seu objetivo era a difusão de valores e conhecimentos para uma clientela mais ampla e mais jovem.

4. *Criação de opções.* A escolha de cursos e ramos de ensino é estratégica porque depende em grande parte de fatores sócio-econômicos, ligados aos custos e objetivos de cada alternativa apresentada ao alunado e suas famílias. Até 1971, vários ramos do ensino médio (secundário, agrícola, industrial, comercial etc.) sucediam à escola primária. Como muitas crianças não chegavam ao fim do curso primário e a especialização começava cedo, o efeito seletivo era muito significativo. A Reforma de 1971 tentou reduzir a seletividade, retardando o ponto crucial de seleção. Os efeitos da medida, porém, são limitados por fatores intra e extraescolares ao longo da carreira acadêmica, como veremos.

Por outro lado, a possibilidade de escolha de matérias dentro de cada ramo é uma inovação recente. A Reforma de 1971, amplamente baseada na teoria piagetiana sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, concebeu o currículo como uma conseqüência da natureza dos alunos. Esta perspectiva, de certa forma estática, originou as três formas de tratamento das matérias — atividades, áreas de estudo e disciplinas —, bem como a possibilidade de opção para os alunos mais maduros. Entretanto, o nível de implementação dos currículos com opções para tais alunos é provavelmente baixo. Por outro lado, tem havido desde 1961 um pequeno mas progressivo aumento do poder de escolha dos sistemas estaduais de educação e das escolas. Estes aspectos, associados a outros, constituem indícios de que o sistema escolar está se afastando das estruturas rígidas e do código justaposto. Este processo é em parte um resultado das mudanças de nossa estrutura social, rumo à urbanização e industrialização, assim como provavelmente um produto da influência de idéias educacionais de âmbito internacional.

6. A distribuição do conhecimento: os filtros do sistema escolar

Da mesma forma que as matérias têm uma hierarquia, os cursos, ramos e campos de estudo em geral têm diferentes níveis de prestígio e acesso a oportunidades sociais. Tal fenômeno, naturalmente, possui íntima relação com as diferenças de prestígio ocupacional. Como Eggleston (1977, p. 3) assinala, toda sociedade põe à disposição de diferentes categorias de pessoas diversas quantidades e espécies de conhecimento. Assim, algumas áreas podem ser consideradas sagradas ou privativas e diferentes categorias de pessoas, conforme a idade, o sexo, o *status* sócio-econômico, a região geográfica, têm acesso a diferentes tipos de conhecimento, seja a nível formal ou informal (veja Keddie, 1971.). Não é correto afirmar que a educação, através da distribuição do conhecimento, produz hierarquias sociais. No entanto, ela pode reforçá-las e justificá-las, através de racionalizações, como diferenças de QI e aptidões. Embora o significado do QI seja hoje altamente discutível, a escola pode, por exemplo, declarar que alunos de

baixo e alto QI devem seguir carreiras distintas, com resultados distintos também em termos de *status*. A escola, com base em outros fatores discutíveis de classificação, pode criar uma categoria de *alunos especiais* (AE's), que têm acesso a um currículo menos favorável que os outros alunos e encontram, mais tarde, maiores obstáculos no mercado de trabalho (Schneider, 1974).

O primeiro tipo de diferenciação na distribuição do conhecimento é entre os que têm e os que não têm acesso a um currículo escolar. Depois, temos a diferenciação vertical, ao longo dos diversos graus de ensino, com afunilamento do número de alunos à medida que nos aproximamos do topo. Por fim, temos a diferenciação horizontal, entre os currículos dos diferentes ramos e cursos. No caso do Brasil, o contraste tradicional, longamente discutido, é o da educação acadêmica e vocacional na escola média. A primeira tinha maior prestígio porque conduzia ao ensino superior e, teoricamente, às ocupações mais vantajosas. A última carregava (e ainda carrega) o estigma do trabalho manual. De 1931 a 1942, quem completasse a escola vocacional deveria cursar a escola acadêmica se quisesse atingir o ensino superior. Esta situação privilegiada da escola secundária foi gradualmente modificada até 1961, quando se conquistou a equivalência legal de todos os cursos médios para o acesso ao ensino superior. Não é de surpreender que a maioria dos estudantes, mesmo de baixo nível sócio-econômico, preferisse o currículo acadêmico, uma vez que este dava maiores esperanças de mobilidade social. A Reforma de 1971 buscou, de alguma forma, dar fim ao dualismo, já que todos os cursos deveriam oferecer pelo menos uma iniciação ao mundo do trabalho. No entanto, estas e outras iniciativas têm enfrentado uma limitação: o próprio modelo academicista do sistema. Como assinalam Alberto de Mello e Souza e Cláudio de Moura Castro (1974), tal modelo adia a profissionalização a um nível em que a seletividade já eliminou a maioria dos estudantes. Ademais, valores e normas das classes médias predominam nas escolas, incluindo o preconceito contra o trabalho manual. Não é de admirar, portanto, que as aspirações à educação pareçam ser a generalização das aspirações das classes médias às ocupações intelectuais assalariadas, como aparentemente o caminho mais fácil para a ascensão social.[2]

A trajetória de 1931 a 1971 mostra que a distribuição do conhecimento pelo sistema escolar tende a obedecer a um novo modelo. Uma tipologia bipolar, construída por Turner (1973), pode auxiliar a interpretação do processo, apesar de algumas limitações (veja, por exemplo, Hopper, 1978). Podemos hipotetizar

[2] É significativo que os resultados de pesquisa feita por Weber (1976) no Nordeste tenha mostrado que há pequenas diferenças entre a representação coletiva da educação nos três meios sociais estudados, o que implica a adoção generalizada de um modelo dominante.

que o Brasil seguia em 1931 as linhas gerais do modelo de mobilidade social patrocinada. O sistema selecionava cedo os seus membros para diversas ocupações, abrindo opções ao fim da escola primária. Os membros da elite tendiam a ser escolhidos pela própria elite estabelecida. Deste modo, o sistema escolar brasileiro aproxima-se por algumas características do modelo inglês. No entanto, o Brasil foi se aproximando do modelo de mobilidade social competitiva, cujo melhor exemplo é o sistema escolar dos EUA. Ao menos teoricamente, o sistema tem apenas um caminho, que inclui os cursos profissionalizantes, por onde todos devem passar. Os indivíduos, conforme seus méritos, devem ter acesso a níveis de ensino cada vez mais altos. Assim, a trajetória pode ser comparada a uma corrida, cujo fim é adiado ao máximo. A ascensão social seria o prêmio numa competição aberta.

A primeira impressão é de que este último modelo é mais democrático, mas estudos mostram que existe uma sutil seleção ao longo mesmo da corrida (veja Rosenbaum, 1976). Com efeito, não há claras evidências empíricas de que o segundo modelo seja mais justo ou mais meritocrático do que o primeiro. No caso dos EUA e Grã-Bretanha, a alocação de estudantes reflete do mesmo modo a influência das habilidades acadêmicas e da origem social. Em ambos os sistemas há o mesmo padrão de oportunidades e quase e mesmo nível de mobilidade educacional (Tyler, 1977, p. 58 seg.).

No caso brasileiro, embora a trajetória educacional seja teoricamente comum a todos os estudantes até ao fim do 2º grau, há diferenças curriculares a nível formal e informal, entre outras, para adequarem-se às expectativas de variados grupos de alunos (por exemplo, concentração dos esforços na preparação para o vestibular, enquanto a área vocacional do currículo é minimizada). Além disto, os indivíduos podem alcançar elevados níveis de escolaridade, mas não altos níveis ocupacionais, em virtude de preparação deficiente, excesso de pessoal diplomado e outros fatores.

Estas são algumas facetas do complexo processo de distribuição de conhecimento e *status*. O sistema adotado parece levar a um impasse e a uma pergunta: se os resultados de sistemas tão diferentes são semelhantes, será que as mudanças curriculares terão real impacto em termos de democratização?

7. Conclusão: até que ponto o currículo é influente?

A sociologia do currículo é uma área relativamente recente da sociologia da educação, que oferece amplas possibilidades para o estudo da educação. Como é

costume, alguns pioneiros, por evidenciarem antes dos outros certos aspectos do real, têm sido muito radicais em seus pontos de vista. O relativismo, por exemplo, é uma conseqüência indesejável a evitar. Por outro lado, um risco para o qual devemos estar alertados é o de superestimar o poder da educação em geral e do currículo em particular. A indagação que apresentamos é significativa. Os resultados em termos de democratização são consistentes em países tão diversos como os EUA e a Grã-Bretanha. O Brasil não parece estar alcançando resultados significativos em sua transição para o modelo de mobilidade social competitiva. Tais aspectos levam-nos a acreditar que a distribuição do conhecimento, através dos diferentes currículos escolares, não é efetiva sozinha. O conteúdo da educação é, sem dúvida, importante, mas não autonomamente influente, a julgar pelos estudos empíricos realizados. O contexto social da escolarização merece ter sua importância reconhecida mais uma vez.

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

Referências bibliográficas

Apple, Michael W. Power and school knowledge. *The Review of Education, 2* (1): 120-36, 1975.

_____. Curriculum as ideological selection. *Comparative Education Review,* Chicago, *20* (2): 209-15, June 1976.

Apple, Michael W. & Wexler, Philip. Cultural capital and educational transmissions: an essay on Basil Bernstein, 'Class, Codes and Control. v. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions'. *Educational Theory, 28* (1): 34-43, Winter 1978.

Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.* 4. ed. Brasília, Universidade de Brasília, 1963.

Bernstein, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: Young, Michael F. D., ed. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London, Collier-MacMillan, 1971. p. 47-69.

Durkheim, Émile. *De la división del trabajo social.* trad. David Maldavsky. Buenos Aires, Schapire, 1977.

Eggleston, John. *The sociology of the school curriculum.* London, Routledge & Kegan Paul, 1977.

Esland, Geoffrey M. Teaching and learning as the organization of knowledge. In: Young, Michael F. D., ed. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London, Collier MacMillan, 1971. p. 70-115.

Foracchi, Marialice M. O professor e a situação de ensino: uma análise de sociologia da educação. *Sociologia, 22* (1): 29., 1960.

Gomes, Candido A. C. Os estudos sociológicos da educação no Brasil. *Forum Educacional,* Rio de Janeiro, *3* (4): 25-45, out./dez. 1979.

Hopper, Earl I. A typology for the classifications of educational systems. In: Karabel, Jerome & Halsey, A. H., eds. *Power and ideology in education.* New York, Oxford University Press, 1978. p. 153-66.

Jackson, P. W. *Life in classrooms.* New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

Karabel, Jerome & Halsey, A. H. Educational research: a review and an interpretation. In: Karabel, J. & Halsey, A. H., eds. *Power and ideology in education.* New York, Oxford University Press, 1978. p. 1-186.

Keddie, Nell. Classroom Knowledge. In: Young, F. D., ed. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London, Collier MacMillan, 1971. p. 133-67.

Lawton, Denis. *Class, culture and the curriculum.* London, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Romanelli, Otaíza O. *História da educação no Brasil (1930/1973).* Petrópolis, Vozes, 1978.

Rosenbaum, James E. *Making inequality.* New York, Wiley-Interscience, 1976.

Schneider, Dorith W. *As classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara.* Rio de Janeiro, UFRJ, 1974. Tese de mestrado em antropologia social apresentada ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Shaw, B. The sociology of Knowledge and the curriculum. *British Journal of Educational Studies,* London, (21): 277-89, Oct. 1973.

Souza, Alberto de Mello e & Castro, Cláudio de Moura. *Mão-de-obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade.* Rio de Janeiro, Ipea/Inpes, 1974.

Turner, Ralph. Sponsored and contest mobility and school system. *American Sociological Review,* (25): 855-67, Oct. 1973.

Tyler, William. *The sociology of educational inequality.* London, Methuen, 1977.

Weber, Silke. *Aspirações à educação.* Petrópolis, Vozes, 1976.

Warwick, Dennis. Ideologies, integration and conflicts of meaning. In: Flude, Michael & Ahier, John, eds. *Educability, schools and ideology.* New York, John Wiley & Sons, 1974. p. 86-111.

Williamson, Bill. Continuities and discontinuities in the sociology of education. In: Flude, M. & Ahier, John eds. *Educability, schools and ideology.* New York, John Wiley & Sons, 1974. p. 3-14.

Young, Michael F. D. Introduction: Knowledge and control. In: Young, M. F. D., ed. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London, Collier MacMillan, 1971[a] p. 1-17.

_____. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: Young, M. F. D., ed. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London, Collier MacMillan, 1971[b] p. 19-46.

BIBLIOTECA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Praia de Botafogo 190 - 7.° andar.
266-1512 ramal 170 - Serviço de Referência e Circulação; ramal 171 - Serviço de Referência Legislativa.

Horário: janeiro e fevereiro, todos os dias úteis das 8 às 12 horas e das 13,30 às 17,30 horas; março a dezembro, todos os dias úteis, das 8 às 20 horas e, aos sábados, das 8 às 12 horas.

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Rua da Candelária 6 - 3.° andar 221-2331.
Horário: todos os dias úteis das 8 às 12 e das 13 às 17 horas; às quintas-feiras só funciona no horário da manhã.