

CURRÍCULO E CONHECIMENTO: níveis de seleção do conteúdo

José Alberto Pedra*

Introdução

Existe entre a educação e a cultura uma relação íntima e orgânica, seja a educação entendida em seu sentido amplo ou restrito, como a escolar, por exemplo. Tanto em um sentido quanto no outro, é inevitável a idéia de alguém exercendo uma "ação educadora" sobre outro alguém.

Tal "ação educadora" supõe a transmissão e a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes valorizados por aquela cultura. No entanto, os "conteúdos" culturais disponíveis extravasam ao tempo físico definido para a "ação educadora" dos sistemas escolares, razão pela qual aparece, na perspectiva temporal, a necessidade de selecionar da experiência cultural alguns conteúdos, aqueles que integrarão o currículo escolar. Ortega y Gasset (1955), já alertara que um dos problemas da educação será sempre o da inclusão e eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares.

Como se dá e por que deste modo se dá a seleção? É a questão central deste trabalho. Não pretendo ser uma resposta, mas uma busca de caminhos alternativos para investigá-la.

Algumas Definições Preliminares

Currículo e conhecimento, tais como aqui serão entendidos, necessitam ser

explicitados. Tal exigência deriva de uma razão trivial: os dois termos admitem mais de uma significação.

O Currículo

O termo currículo, por exemplo, já foi definido: 1) como uma série estruturada de resultados; 2) como um conjunto de matérias; 3) como conjunto de experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola e 4) como intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla.

Trata-se, então, de um termo polissêmico? Não nos parece que seja exatamente isso. Considerar a multiplicidade de definições curriculares como um caso típico de polissemia é um modo de obscurecer, no horizonte da investigação, o mais instigante: a lógica de tal multiplicidade.

Fixemos, para começo, que o termo *currículo* surge, na literatura educacional, no início do século XX, — nos Estados Unidos — quando a industrialização toma impulso e a necessidade de mão-de-obra industrial se impõe de modo definitivo.

A industrialização fez-se com a expropriação do saber artesanal, produzindo em escala industrial o que antes era produzido em escala familiar. O "saber fazer", que era patrimônio familiar, passa ao "poder fazer" industrial.

Depois de ter expropriado as famílias de suas ferramentas de produção, concentrando-as na fábrica, os industriais, durante as primeiras décadas do século XX, passaram a expropriar também os conhecimentos técnicos do operário. Utilizando-se da 'direção científica' parcelaram o processo de produção, atribuíram uma função específica a cada operário na linha de montagem e guardaram para si próprios o conhecimento do processo produtivo como um todo. (Lasch, 1991, p.41-42)

Transformando, por esta via, o conhecimento em uma indústria em si mesmo. O operário e sua família já não mais detêm o saber fazer, saber que foi fragmentado e distribuído entre as várias "seções" da indústria.

* Professor titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Foi neste clima que os primeiros estudos sistemáticos sobre o que se tem designado por currículo começaram a se estabelecer. Não é difícil, por isso mesmo, identificar o *Zeitgeist*, e mais particularmente a influência da Teoria da Administração Científica, nas teorizações de Bobbitt (1918), considerado o iniciador dos estudos sobre o currículo.

Se, por um lado, os modos de produção industrial se aperfeiçoavam, influenciando o pensar e o fazer currículo, surgiam, por outro lado, movimentos sociais que contraditavam os pressupostos "industriais" e, de certo modo, recusavam tal influência.

As teorizações de Dewey sobre a educação e o currículo representaram uma certa síntese de tais movimentos em uma América que abandonava o sistema rural e transformava-se em uma América fabril e urbana; que aprofundava cada vez mais a brecha existente entre exploradores e explorados, possuidores e não-possuidores. (Tudela, 1988, p.160)

O eixo de referência de Dewey não se centrava nos princípios da Administração Científica, mas na experiência da cultura. Se Bobbitt entendia o currículo como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta; Dewey o compreendia como o ambiente que era fornecido ao estudante para experimentar a vida mesma. (Dewey, 1967)

O pensamento bobbitiano — ainda inédito na língua portuguesa — não chegou a influenciar o pensamento educacional brasileiro, mesmo porque, a cada obra que publicava, Bobbitt mais se afastava do seu pensamento originário. Em 1934, quando foi solicitado a apresentar uma declaração que sintetizasse sua teoria sobre o currículo, repudiou de modo quase radical o seu trabalho anterior (Kliebard, 1980). Mas, a influência do pensamento de John Dewey foi decisivo na construção do pensamento curricular brasileiro.

Já é possível perceber, com este rápido retrospecto, que as definições do termo currículo não são coisas dadas, coisas que estão aí, pertencentes à natureza, à espera daquele que primeiro as alcance. São, antes que isso, produções humanas e, como tais, carregam as marcas do tempo e do espaço sociais de suas construções.

E no entanto, o currículo nem sempre foi objeto privilegiado das análises sociológicas;

foi, mais apropriadamente, objeto da Psicologia, disciplina que sobre ele exerceu profunda influência, delimitando, inclusive, a extensão de suas definições. A permanente presença de um termo como "experiência" — de corte tipicamente psicológico — nas diversas definições do currículo é testemunha da extensão daquela influência.

Mas o currículo, se o compreendemos como algo que participa de um processo social mais amplo, não tem todas suas dimensões contidas no âmbito da Psicologia.

Tal compreensão começou a tomar consistência no final dos anos 60, quando teve início, na Inglaterra, uma tendência que pretendeu submeter o currículo à análise sociológica. Tal tendência mostrou-se a público por ocasião da Conferência Anual da British Sociological Association, em 1970, conquanto se considere como, "livro fundador, a obra publicada por Michel Young em 1971, cujo título é a explicitação da nova tendência: *Knowledge and Control: new directions in the Sociology of Education*.

A obra, como pretenderam alguns, era um "novo paradigma teórico" para os estudos do currículo. Seguramente uma impropriedade, se o termo "paradigma" for tomado em sentido kuhniano, pois a "Nova Sociologia" — como ficou conhecida a tendência — estava sendo estruturada sob bases teóricas alternativas (Durkheim, Marx, Max Weber, George Mead, Schutz, Mannheim).

Assim é que, entre os "fundadores" da "nova sociologia", a abordagem de Bernstein, por exemplo, aparece com uma grande influência da Sociologia durkheimiana, Esland prefere a fenomenologia e Young parece mais próximo do marxismo (Fourquin, 1984).

Paradigma ou não — embora o termo "tendência" seja mais adequado — este movimento trouxe para o estudo do currículo aportações ignoradas até então. O fato de aparecer, em seu início, como um conjunto variado de referências teóricas, é de menor importância. O fundamental é que o movimento estabeleceu, definitivamente, novas bases para a investigação e compreensão do currículo.

Retomando, de certo modo, o estímulo de Mannheim em favor de uma sociologia da educação sustentada pela sociologia do conhecimento, a nova sociologia, ou a "sociologia do currículo", começou trabalhando com o pressuposto de que "o modo

como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes educacionais reflete a distribuição do poder em seu meio e a maneira pela qual trata de assegurar o controle social dos comportamentos individuais" (Bernstein, 1971, p.47).

Este pressuposto ainda não foi abandonado, se bem que muito do determinismo que possa refletir já não encontra abrigo nas investigações mais recentes. Apple (1982, 1987), por exemplo, propõe e discute questões mais específicas como: "Por que e como aspectos particulares da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual, objetivo?" "Como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade?" "Como as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis?" Como se vê, é o conhecimento mesmo que passa a ser problematizado.

É no interior dessa tendência teórica que melhor se explicita o sentido em que, aqui, se toma o currículo. E, afinal, qual é esse sentido? *Currículo é essencialmente uma seleção* (Lawton, 1975, p.6). Seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras.

O currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte, ou *eliminação*, para utilizar o termo de Ortega y Gasset (1955), faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura.

Para Além dos Conhecimentos "Científicos"

Mas, quais conhecimentos são objetos da seleção?

É necessário reconhecer, em primeiro lugar, que se toma improdutivo entender conhecimento como um conjunto articulado de "verdades que podem ser confirmadas". Compreensão que tomou uma forma sutil e acabada nos estudos sobre "a estrutura do conhecimento". Tais estudos partiam do pressuposto de que os conhecimentos (conteúdos curriculares) tinham uma estrutura que lhes era própria. Os conhecimentos, então, seriam melhor dominados, pelos alunos, se tais estruturas fossem estabelecidas

e trabalhadas em conexão com as leis da aprendizagem. (Elam, 1973)

Compreendido deste modo, o conhecimento é algo dado, com valor em si mesmo, e se autonomiza em relação às bases históricas que o tomam possível e lhe dão sentido. Sequer propõe a suspeita de que a decisão por este ou aquele conhecimento a integrar o currículo é, já, a adesão a um modo de entender o que é conhecimento válido.

Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados "conhecimentos científicos" que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Trazem, por isso — por serem culturais — representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não-conhecimento. Transmitem, assim, para além do "conhecimento científico", um modo de ver e classificar o mundo — vivido.

Como se dá tal seleção? Evidentemente, são muitas as formas, fiquemos com duas delas.

Níveis de Seleção e Distribuição do Conhecimento

A seleção dos conteúdos curriculares foi considerada por muito tempo como uma atividade racional, que deveria ser levada a termo tendo por referência alguma teoria da aprendizagem ou "necessidade social". Tyler (1976) insistia em que a determinação dos conteúdos curriculares deveria proceder de uma análise prévia da vida cotidiana, dos alunos e dos avanços científicos.

É inevitável que se levem em consideração estes três conjuntos quando se organiza um determinado currículo, mesmo porque não faria qualquer sentido selecionar conteúdos sem ter por referência seus destinatários, o estado do conhecimento científico e a realidade cotidiana da cultura.

A questão, no entanto, não é esta, pois a seleção de conteúdos curriculares, mais que uma atividade racional, é, sobretudo, um processo no qual múltiplas esferas (sociais e individuais) de mediações se intereruzam, construindo e reconstruindo aqueles

conteúdos. Isto significa que a seleção dos conteúdos curriculares não deriva de alguém ou de algum grupo em particular, mas de negociações que se estabelecem no interior de determinada cultura. Não se conclua daí, entretanto, que tais negociações, ou mediações, sejam feitas entre iguais. A cultura é, por definição, uma construção humana e, como tal, alberga contradições e conflitos próprios das organizações humanas. É neste quadro de contradições e conflito que se dão as negociações.

Um certo tipo de leitura de Marx conduziu, no entanto, algumas investigações sobre a educação e o currículo a uma compreensão contrária, a um beco sem saída; pior que isto, instaurou a desesperança na possibilidade de se utilizar a educação como uma das forças sociais para a emancipação, ao acreditar no poder absoluto das classes dominantes na seleção e distribuição do conhecimento (Kemmis, 1988). Giroux (1986, p. 162-163) denunciou um dos erros em que tais investigações incorriam:

As teorias radicais de escolarização têm sido moldadas em versões positivistas do marxismo que congelavam o momento dialético de incerteza do comportamento humano, e optavam pela parte da formulação marxista clássica que enfatiza que a história é feita de fato 'peias costas' dos membros da sociedade. A noção de que realmente as pessoas fazem a história, incluindo suas coerções, parece ter sido negligenciada nessa formulação.

Ou seja, subjaz a este legado do marxismo ortodoxo um historicismo positivista e uma ênfase demasiadamente unilateral na suposta força de determinação do processo de produção. É um legado "animado por uma recusa a proceder a análise da vida diária, nas quais a subjetividade e a cultura possam ser tratadas como mais do que um reflexo das necessidades do capital e suas instituições". (Giroux, 1986, p.163)

O currículo escolar, tanto como os demais aspectos da vida social, está impregnado e modelado por ideologias. Nada há de estranho, assim, em considerar que as ideologias dominantes nos conteúdos curriculares reflitam as formas ideológicas dominantes na cultura de uma sociedade. No entanto, o fato de ser dominante indica que existem outras ideologias com as quais deve concorrer para manter-se enquanto tal. Tal concorrência dá-se, não de uma vez por todas e em um tempo e lugar específicos, mas cotidianamente, no interior das relações sociais.

E neste sentido que a seleção dos conteúdos curriculares não poderá ser adequadamente compreendida senão como um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais e não somente aquelas elaboradas pelos grupos dominantes.

Afastando as armadilhas da ortodoxia, é possível elaborar hipóteses mais amplas sobre a seleção do conhecimento no currículo escolar. É possível trabalhar, por exemplo, com a hipótese de que a relação "currículo e conhecimento" não se encontra determinada, uma vez por toda, pela infra-estrutura econômica. É possível, também, trabalhar com a idéia de que a seleção dos conteúdos curriculares dá-se por mediações e não por determinações e que, absolutamente, não se esgota nas decisões providas dos "aparelhos do Estado".

É possível, então, reconhecer alguns níveis de mediação pelas quais a seleção do conhecimento se dá — níveis não hierárquicos, evidentemente, e tampouco etapas de um processo de decantação pelo qual a seleção iria assumindo forma mais pura. São, mais apropriadamente, níveis de resistências e reconstruções.

O Nível Jurídico

O primeiro de tais níveis assume "uma das formas empregadas em nossa sociedade para definir tipos de subjetividade, formas de saber e, em conseqüência, relações entre os homens e a verdade": a forma jurídica. (Foucault, 1980, p.17)

Tome-se, como exemplo, os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os quais tiveram início na década de 34, quando a nova Constituição (a de 34) inovou ao atribuir à União competência para traçar as diretrizes e bases da educação nacional e observe-se o resultado jurídico (Lei 4.024/61).

Era uma matéria polêmica e, ademais, como ocorria pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro, não se tinha muito claras as questões e dificuldades que adviriam. Havia, não obstante, dois projetos pedagógicos concorrentes: o dos Pioneiros

(Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo...) e o dos Pensadores Católicos (Alceu de Amoroso Lima, Leonel Franca) que defendiam versões ideológicas antagônicas.

O projeto pedagógico do grupo católico não se reduzia à defesa da escola particular. O que se defendia (e como se defendia), era uma determinada compreensão do mundo e do homem. A questão fundamental, defendida pelos católicos, não foi a escola particular, mas o ensino religioso. Se a ideologia que sustentava o Projeto dos Pioneiros deve ser buscada na filosofia de John Dewey, a do grupo católicos deve ser buscada nas encíclicas *Rerum Novarum* e *Divini Illius Magistri*.

Sem religião é "impossível, teórica e praticamente, formar homens", escreveu Leonel Franca, e acrescentou, considerando que a educação — por princípio — é uma função inerente e inseparável da missão natural da família: "o professor, público ou particular, é, por função, um delegado e representante da autoridade paterna. Não lhe assistem direitos contra os direitos das famílias." (Franca apud Villalobos, 1969, p.12)

O debate não se encerraria nos anos 30. Duraria mais 31 anos, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1961. A questão que fora polêmica nos anos 30 — a educação religiosa — cedeu, lentamente, dando lugar a uma outra questão que já estava latente e monopolizaria os debates nos anos seguintes: a estatização do ensino.

O grupo católico era mais coeso nesta questão: era contra. Os escolanovistas, no entender de Cury (1978, p.91-92), conviviam com três posições diferentes. A primeira delas, mais flexível, aceitava a "liberdade de ensino" — incluindo aí a iniciativa particular— "desde que sintonizada com um plano nacional de educação".

Uma segunda posição — mais pragmática e oportunista —, talvez a dominante entre os escolanovistas, "tolera a existência de escolas particulares, submetidas à fiscalização do Estado". Tal tolerância, explica Cury (1978, p.92), "é consentida, já que os recursos econômicos do Estado são escassos para cobrir toda a população."

A terceira posição, a qual Moraes (1985, p.93) identifica como a mais radical e até irreal, "é a que faz opção nítida pela centralização e *monopólio pedagógico*. Negando

a outras instituições o papel da tarefa educativa, os defensores desta posição entendem que, se o Estado não direcionar o ensino e monopolizá-lo, haverá conflitos de orientações." (Cury, 1978, p.92)

A segunda posição prevalecerá como uma forma conciliadora, não apenas no meio dos Pioneiros (ou escolanovistas), mas entre os grupos envolvidos no debate.

Seria impossível tratarmos aqui do confronto entre os Pioneiros e os pensadores católicos com todo o colorido e dramaticidade que merece. O senso de medida e oportunidade indica ser mais prudente deixar que as muitas lacunas sejam preenchidas pelas inúmeras obras disponíveis no mercado que tratam particularmente do tema. Nossa intenção foi a de — e somente—indicar a presença de dois grupos organizados, com ideologias nitidamente diferentes, Confrontando-se na definição das bases jurídicas que dariam estrutura e regulamentariam o funcionamento da educação nacional e, conseqüentemente, os modos pelos quais o conhecimento escolar seria selecionado, distribuído e avaliado.

A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é uma síntese de trinta anos de debate. Nela ficaram consagrados alguns dos ideais dos pensadores católicos tanto quanto dos Pioneiros e, ademais, foram incluídas (poucas, é verdade) soluções provindas de outros grupos de pressão aqui não anunciados (professores, estudantes, escritores, jornalistas, operários, representantes das minorias religiosas) que, em certos assuntos, "ofereciam algumas inovações importantes, que refletiam pontos de vista mais radicais, sobretudo no tocante à questão dos destinos a serem dados às verbas públicas e à forma de verificação do rendimento escolar." (Villalobos, 1969, p.152)

Não será difícil perceber os conhecimentos previstos para a educação nacional, se compulsarmos o texto final da LDB e buscarmos aí a letra f do Art 1² — Dos Fins da Educação —: "O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio". Ficam definidos como conhecimentos válidos: o científico (alguém diria quais e o que é) e o tecnológico. Assegura-se, também, que outros conhecimentos sejam transmitidos (Art 4^o), mas somente na forma da lei.

Definidos, como conhecimentos válidos, os científicos e tecnológicos, cabe ao Conselho

Federal de Educação (Art. 9º) convertê-los em conteúdos de disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior. Aos Conselhos Estaduais cabe, para o ensino médio, completar o número das disciplinas obrigatórias, além das definidas pelo Conselho Federal, e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

O ensino secundário assume feições propedêuticas, claramente enunciadas no § 2º do Art. 42: "A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários" (grifo nosso).

O ensino religioso — tão arduamente defendido pelos católicos, com a adesão de outras tendências religiosas — foi tratado em um artigo especial, o de número 97 — nas disposições gerais e transitórias — cuja redação é muito expressiva: "O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de *matricula facultativa*, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável" (grifos nossos).

O conhecimento religioso, mesmo em seus aspectos culturais (o cristão, o yorübá, o islâmico...) não foi sancionado, senão como pura expressão cultural (naturalização de experiências humanas). Não era científico e, tampouco, tecnológico.

Seria ingenuidade, no entanto, imaginar que os conhecimentos sancionados e delimitados em forma de disciplinas pelos Conselhos Federal e Estaduais redundariam nas transformações sociais imaginadas pelos "escolanovistas" e legisladores. Na verdade, nem as escolas se beneficiaram, pois, "quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola". (Saviani, 1983, p.52)

A seleção de conhecimentos não se esgota, evidentemente, nos ordenamentos jurídicos, mas se estende na tessitura do real, do qual a própria legislação é uma parte. Na verdade, não se consegue ir demasiado longe, se não se contrastam as declarações com as práticas efetivas.

O Nível Institucional

Não é incomum (na verdade é freqüente) encontrarem-se escolas totalmente inadequadas para o desenvolvimento do expresso nas leis de ensino. Tal inadequabilidade vai desde a precariedade do edifício escolar até a qualificação do corpo docente. A inadequabilidade não será casual. Terá, por isso mesmo, efeito direto no desenvolvimento dos conhecimentos já previamente selecionados que sofrerão, inevitavelmente, uma nova seleção, agora pelas condições materiais e psicossociais da escola concreta.

Será um contra-senso, então, afirmar que o conhecimento tratado em uma escola com professores de precária formação profissional, dispendo de não mais que uma sala de aula, sem laboratórios ou bibliotecas, é o mesmo tratado por outra escola, que oferece melhores condições materiais e profissionais. E, no entanto, ambas devem cumprir a mesma programação curricular (a oficial).

Ademais, está claro que o conhecimento estabelecido naquele nível de negociação — p jurídico — embora esteja destinado a toda população escolar, de fato a todos não atinge. Deve ter-se em conta que, seja qual for a opção curricular que em cada caso se adote, os componentes culturais convertidos em conteúdos do currículo oferecem desiguais oportunidades de conexão entre a experiência escolar e a extra-escolar nos alunos procedentes de diferentes meios sociais.

A escola, como já vimos, não pode ser entendida como uma entidade com vida própria, capaz de produzir efeitos por si mesma. Ela é um espaço privilegiado onde as relações de poder e conhecimento se reencontram e tomam novos significados. É neste espaço que o conhecimento prescrito deve enfrentar possibilidades que não foram previstas nos ordenamentos jurídicos.

Aí, o conhecimento toma voz e fisionomia. É construído e reconstruído em um processo de negociação entre a instituição (que confere as regras institucionais), professores e alunos.

O professor é detentor de um conhecimento, mas de um conhecimento que não é interpretado na neutralidade. Sua história pessoal, suas crenças e suas representações

atuam como filtros interpretativos que dão direção e sentido ao conhecimento que transmite. Disso dão-nos conta as investigações de Mollo (1978) e Albert (1986). Os alunos, há muito já se sabe, não chegam à escolas com suas mentes vazias, trazem consigo as representações do grupo social a que pertencem, representações que selecionam e descontextualizam as informações que recebem para que possam integrar-se às estruturas de pensamento já constituídas. (Moscovici, 1978; Jodelet, 1986).

Não é incomum ouvir-se de alunos que as aulas de Matemática, por exemplo, "parecem não acabar nunca", e no entanto a aula de Matemática dura tanto quanto as demais. Não provirá este "tempo que não acaba" de uma determinada representação do conhecimento matemático, considerado quase sempre como "conhecimento" difícil, adequado para gênios? De onde, afinal, saem os gênios?

Em um trabalho antigo, mas ainda fonte de relevância, Apple e King (1977, p.110) tentam responder a uma pergunta que eles mesmos propõem: O que as escolas ensinam? Entendendo as escolas como instituições que personificam as tradições coletivas e as intenções humanas e estas últimas, como produtos de ideologias sociais e econômicas, impõem uma delimitação à pergunta originária que é, também, um melhor esclarecimento: "a melhor formulação do nosso ponto de partida seria a seguinte pergunta: *De quem* são os significados que se seleciona e se distribui nos *currícula* explícitos e ocultos das escolas?".

Está evidente que as preocupações de Apple e King não se dirigem para as "matérias" que compõem o currículo, mas para os significados e, principalmente, significados de quem. Tais significados surgem de alguma parte, da cultura naturalmente. Mas, como não existem culturas abstratas, somente culturas reais, compostas por grupos sociais concretos, tais significados serão aqueles de tais grupos sociais. Não é necessário, no entanto, ir-se longe demasiado para entender que, conquanto sejam os significados presentes no currículo, provenientes dos grupos sociais que compõem a cultura, não são os de todos os grupos.

As análises de Apple e King, após um retrospecto macro-histórico, com finalidades contextualizadoras, voltam-se para a análise do microespaço institucional, da sala de aula. Passam a preocupar-se com o que designaram como *estrutura profunda* da

experiência escolar. É quando surgem as perguntas, que são, afinal, um programa de investigação:

- 1) Quais significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por detrás da "matéria" formal dos conteúdos curriculares?
- 2) O que ocorre quando o conhecimento é filtrado pelos docentes?
- 3) Quais categorias são utilizadas para decidir o que é normal e o quê?
- 4) Qual é a referência básica e organizadora do conhecimento normativo e conceptual que realmente recebem os alunos?
- 5) Qual é, afinal, o currículo que se leva a cabo?

Para Concluir

A análise das estruturas jurídicas tem revelado um potencial importante para a compreensão das ideologias e das práticas sociais dos povos, aí incluindo, naturalmente, "as formas de saber" (Foucault, 1980) Há de admitir-se, porém, que "as formas de saber, tal como o próprio "saber", não são obra do aparato jurídico, mas de interesses contraditórios que tomam vida e circulam na tessitura social. Assim, se por um lado as estruturas jurídicas dimensionam e demarcam as amplitudes dos conhecimentos escolares, por outro lado, serão objeto de interpretação e reconstrução por aqueles que devem fazê-las funcionar. E é neste ponto que talvez tomem o seu sentido mais expressivo as *estruturas profundas* da experiência escolar, pois, se Apple e King têm razão, somente observando esta estrutura profunda podemos começar a entender como as normas sociais, as instituições e as ideologias se alimentam da interação diária dos atores enquanto estão exercendo suas práticas correntes em sala de aula, pois "As definições sociais do conhecimento escolar, que estão dialeticamente relacionadas e contidas em um contexto muito mais amplo das instituições sociais e econômicas ambientais, se mantêm e se recriam nas práticas de ensino e nas avaliações escolares. (Apple e King, 1977, p.116)

Referências Bibliográficas

- ALBERT, Manuel E. *El alumno y el profesor*, implicaciones de una relación. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones, 1986.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Educación y poder*. Madrid: Paidós: MEC, 1987.
- APPLE, Michael W., KING, N.R. *Curriculum theory*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977. cap.:What do school teach.
- BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael F.D. *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of education*. Londres: Cassei & Collier Macmillan, 1971.
- BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- CURY, Carlos R.J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- DEWEY, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.
- ELAM, S.** *La estructura del conocimiento y el curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1980.
- FOURQUIN, Jean-Claude. *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.
- GIROUX, A.H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- JODELET, Denise. La representación social: fenomenos, Conceptos y teoría, In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Psicología Social, II*. Madrid: Paidós, 1986.
- KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- KUEBARD, Herbert M. Burocracia e teoría de currículo. In: MESSICK, Rosemary G. et al. *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LAWTON, Denis. *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- MOLLO, Suzane. *Os mudos falam aos surdos*. Lisboa: Estampa, **1978**.
- MORAES, Régis de. *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas: Papyrus, 1985.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente, 1955. (Obras completas, 4).
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- TUDELA, Jorge Perez de. *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Cincel, 1988.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, **1976**.
- VILLALOBOS, João E.R. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1969.