
“Nova Sociologia” e Currículo: Desenvolvimentos e reconceptualizações

A história do que se chamou, ao longo dos anos 70, na Grã-Bretanha, de “nova sociologia da educação” atesta um trabalho constante de autocrítica e de “reconceptualização”. É provavelmente inútil querer reconstituir a tão breve “carreira” desta corrente de pensamento nutrida de fontes heterogêneas e impossível de delimitar com todo rigor. Se o alcance programático, o valor “fundador” das contribuições de Bernstein, Young, Esland e Keddie a *Knowledge and Control* parecem não dar margem a dúvidas para ninguém, temos razões para interrogar sobre a significação intelectual de um certo número de contribuições posteriores, e podemos mesmo perguntar se a “nova sociologia” não teria passado de “um rótulo provisório e um tanto auto-apologético” para idéias interessantes, hipóteses originais emitidas no interior de um círculo restrito de teóricos imaginativos, mas destinadas bem rapidamente a se disseminar e a se fundir no horizonte comum da “ciência sociológica normal” (cf. J.C. Forquin, 1983). Se não é possível, sem dúvida, considerar a “nova sociologia” como constituindo, propriamente falando, uma “escola de pensamento”, dotada de uma identidade própria e de uma história própria, ao menos parece possível fixar alguns marcos, sublinhar, ao mesmo tempo, algumas continuidades e algumas rupturas no interior de um percurso coletivo, ao longo do qual a influência intelectual do marxismo revelou-se cada vez mais determinante. Dois autores, pelo menos, ilustram esta “reconceptualização marxista” da sociologia crítica do currículo: Graham Vulliamy e Geoff Whitty.

I. Uma crítica sociológica do ensino da música (G. Vulliamy)

Antigo professor de “liberal studies” num estabelecimento de ensino técnico, intérprete de música “rock” e sociólogo formado no Instituto de Educação da

Universidade de Londres, Graham Vulliamy encontrava-se em posição privilegiada para poder contribuir de modo original a uma reflexão sociológica sobre o ensino musical na Grã-Bretanha, trazendo à “nova sociologia” materiais empíricos úteis ao seu desenvolvimento, depois de uma fase inicial marcada, sobretudo, por aportes conceituais. Vulliamy desenvolve, com efeito, uma análise das práticas do ensino musical na Grã-Bretanha no interior de um quadro teórico que deve muito às contribuições de Young, Esland e Keddie a *Knowledge and Control*. A Young, Vulliamy toma emprestado, sobretudo, a idéia de uma estratificação social dos conteúdos cognitivos e culturais. Haveria, assim, no interior do universo musical, uma hierarquização; certas músicas, certas maneiras de fazer música ou de gostar da música seriam tidas por mais “legítimas” do que outras e o papel de uma sociologia do ensino musical seria o de analisar os mecanismos propriamente pedagógicos pelos quais a instituição escolar contribui para a perpetuação desta estratificação. Em Keddie parece que Vulliamy encontra sobretudo uma inspiração metodológica, o exemplo de uma pesquisa que se apóia em observações nas salas de aula e em entrevistas com os professores, mas também uma problemática pedagógica, uma interrogação sobre o que se passa realmente nas salas de aula e sobre o modo pelo qual as interações entre professores e alunos e os processos de aprendizagem podem ser afetados pela representação que os professores têm dos alunos e do que constitui um saber adaptado a tal ou qual categoria de aluno. Enfim Vulliamy retém da contribuição de Esland sobretudo a definição e o desenvolvimento do conceito de “perspectiva” e a distinção entre “perspectiva pedagógica” e “perspectiva referente à matéria de ensino” (“subject perspective”). É, com efeito, em função destas duas rubricas (“perspectivas dos professores referente à música e seu ensino”, “perspectivas referentes aos alunos e à organização escolar”) que ele apresenta, em seu artigo “Music as a Case Study in the New Sociology of Education” (1977), os resultados de sua enquete sobre o ensino musical numa grande “comprehensive school”. Apoiando-se nesta tripla referência, Vulliamy inscreve explicitamente sua pesquisa no quadro da “nova sociologia”.

1. Contra uma concepção etnocêntrica da cultura musical

A tese essencial de Vulliamy (1972, 1975, 1976, 1977, 1978, 1987) é que o ensino da música nas escolas repousa sobre uma definição estreita e etnocêntrica da competência e da cultura musicais, pois que privilegia de modo quase exclusivo a tradição da música erudita européia. Para Vulliamy uma tal definição equivale a desqualificar, a invalidar, a excluir a experiência musical efetiva da maioria dos alunos da escola secundária atual, nutridos por uma cultura totalmente diferente, que se pode caracterizar como sendo principalmente resultado da revolução “rock” e “pop” dos anos 50 e 60. Para Vulliamy, leitor de Pierre Bourdieu, o ensino musical na Grã-Bretanha seria assim um exemplo típico da realização desta

“violência simbólica” que contribui, no seu próprio nível e pela própria força das representações, para reforçar as relações de força reais, as relações de poder no interior da sociedade.

Para Vulliamy, como para Michael Young, “o que vale como saber nas instituições de ensino” (“what counts as educational knowledge”) é inseparável do que se define como cultura legítima no interior da sociedade global. O fato de que a música popular moderna seja excluída das salas de aula e das escolas não faz assim senão refletir os pressupostos culturais dos grupos socialmente dominantes, e em particular daqueles que detêm o poder e o prestígio no mundo musical, e que Vulliamy chama “the music establishment”. Estes pressupostos têm qualquer coisa a ver com a predominância, no Ocidente, da cultura escrita, que vem acompanhada, como o sublinham McLuhan e alguns teóricos da mídia, por uma concepção de mundo essencialmente analítica e visual, no interior da qual a existência de uma arte específica do som constitui problema a ser resolvido, como se vê com a emergência, sobretudo a partir da Renascença, de uma codificação escrita que fixa e normaliza as expressões musicais possíveis e separa por isso a música erudita (religiosa ou profana) das músicas populares e “vernaculares”. Às características “analíticas” dessa música obediente aos imperativos de visualização (cf. T. Wishart, 1977, J. Sheperd e G. Vulliamy, 1983), as músicas oriundas da tradição afro-americana do “blues” opõem características totalmente diferentes: o vocabulário de base (“a gama do blues”) não é o mesmo, as práticas rítmicas e harmônicas rompem com a sintaxe musical “clássica”, a noção de sonoridade canônica — pura ou ideal — do instrumento está ausente, as inflexões ou alterações imprevisíveis produzidas pela interpretação do músico fazem parte da própria essência do tecido musical, a improvisação reina com superioridade, a codificação escrita é impossível ou inútil. Enquanto esta música permanece própria de uma comunidade minoritária e longínqua, pode-se dizer que o problema dos conteúdos de ensino musical nos estabelecimentos escolares da Europa não se coloca verdadeiramente em termos de conflito cultural: o que passava por “boa música” não se chocava com o desafio de contra-definições, com a resistência de uma “contra-cultura” musical, mas, quando muito, com a indiferença ou a desatenção dos alunos pouco informados ou pouco preparados por seu meio familiar. No dizer dos sociólogos e dos críticos anglo-saxões (e encontra-se, aliás, a mesma informação em Bantock, cujas análises parecem em muitos pontos como o reflexo invertido das de Vulliamy), alguma coisa de radicalmente nova seria produzida ao redor de 1956 com o advento do “rock and roll”: é que, pela primeira vez, e graças aos meios de amplificação eletrônica dos sons e da difusão em grande escala e instantânea das mensagens, uma música, proveniente, por sua estrutura, sua técnica, sua estilística, da tradição afro-americana, ia tornar-se um fenômeno de massa e conquistar uma audiência quase universal. Segundo Vulliamy, o significado desta revolução na cultura musical popular foi mal reconhecido ou mal compreendido pelo “establishment”, que fingiu acreditar que se tratava somente de uma

moda passageira sustentada exclusivamente por motivações comerciais, ignorando toda a força, a riqueza e o formidável poder de atração desta nova linguagem musical.

Segundo Vulliamy, esta incompreensão, reflexo de uma concepção etnocêntrica e estereotipada do que merece ser considerado como “boa música”, traduz-se massivamente através dos conteúdos e dos métodos do ensino musical britânico: a música “séria” composta na Europa entre o século XVII e o século XIX se beneficia de um espécie de monopólio de legitimação e de difusão, e o acesso dos alunos à linguagem musical efetua-se mais freqüentemente através de uma abordagem “solféjica” e teórica, onde a decifração ocupa um lugar preponderante. É assim que, na “comprehensive school” onde Vulliamy efetuou a maior parte de sua enquete, observando seqüências de aulas e interrogando os professores de música, a importância da prática instrumental é acompanhada por uma insistência na aprendizagem do solfejo, uma desconfiança em relação aos “métodos ativos” e uma marginalização da música popular moderna: a audição de discos “pop” é introduzida no fim dos cursos como “recompensa” se os alunos são bem comportados, ou então ela dá lugar a uma abordagem tão didática e analítica quanto a utilizada com relação às obras clássicas, colocando em ação critérios normativos que estão em ruptura com a “resposta estética natural” que esta música provoca nos alunos. Por outro lado, neste estabelecimento, onde (como naquele observado por Keddie) os alunos são agrupados em classes de níveis homogêneos, Vulliamy observa uma diferenciação nas expectativas, nas exigências e nas práticas pedagógicas dos professores: coloca-se em ação nas classes “fortes” uma abordagem mais teórica e mais cultural, enquanto que nas classes “fracas” a “música leve” e o “reggae” rapidamente tomam o lugar da flauta e das obras clássicas como expedientes adicionais para evitar a algazarra. Quanto às atividades instrumentais fora dos cursos, elas dão lugar a uma seleção mais ou menos declarada, que se exerce em detrimento dos alunos das classes “fracas”, que são desencorajados a estudar um instrumento porque se pensa que não terão nem o talento nem a perseverança necessários. Na maior parte dos casos (mas há também, em alguns estabelecimentos, como Countesthorpe College, grande escola secundária inovadora de Leicestershire, experiências que provam que uma ruptura com as concepções pedagógicas dominantes é concretamente possível), achamo-nos, então, na presença de uma situação de divisão cultural grave e de alienação, cuja causa deve ser buscada, principalmente, segundo Vulliamy, no conservadorismo do “establishment” musical e no etnocentrismo do mundo docente.

2. De uma crítica cultural a uma crítica política

Os pressupostos teóricos da crítica formulada por Vulliamy contra as orientações pedagógicas e culturais do ensino musical na Grã-Bretanha parecem muito

claros. Vulliamy reteve da “nova sociologia” a idéia de que os saberes escolares são “construções sociais”, configurações simbólicas que não encontram uma consistência e uma credibilidade senão na medida em que correspondem aos interesses ou aos preconceitos de certos grupos sociais detentores do poder. É o que ocorre com a “música escolar”, sub-produto, para uso didático, da música “séria” ocidental, e reflexo de uma longa tradição de hegemonia cultural desta música. Vê-se precisamente, através da argumentação de Vulliamy, que relação pode existir entre uma tal leitura sociológica das transmissões escolares e, primeiro, a crítica do etnocentrismo cultural e, segundo, a adesão aos princípios de uma pedagogia “puericêntrica”. Uma vez que encontramos esses três aspectos nas análises de Vulliamy, a referência à teoria da “construção social dos saberes escolares” justifica o protesto contra um ensino culturalmente etnocêntrico, confinado numa definição estreita e altamente normativa do que pode passar por “boa música”, e parece vir acompanhada por uma filosofia de educação que supõe “levar a sério” a experiência concreta, as expectativas e as motivações reais dos alunos, em lugar de impor-lhes um saber estranho, elaborado e legitimado externamente a eles. Nesta perspectiva, a música popular moderna deveria, segundo Vulliamy, ter preferentemente direito de cidadania nas escolas e nas salas de aula pela simples e fundamental razão de que ela pertence na verdade ao universo cultural cotidiano dos adolescentes.

Um tal justificação não é entretanto um tanto “insuficiente”? Todas as experiências sociais, todas as expressões culturais mereceriam ser incorporadas automaticamente nos programas de ensino pela única razão de que nada do que é humano deveria ficar estranho à educação? A própria idéia de educação não supõe, ao contrário, escolhas discriminatórias, julgamentos de valor; toda educação não é necessariamente normativa e seletiva em face dos conteúdos factuais da cultura vivida, não supõe, no próprio centro da experiência cotidiana da criança e do adolescente, um trabalho permanente de ordenação e de formação, a execução de um princípio de avaliação crítica, isto é, o exercício, ainda, de uma ascese cognitiva e afetiva? Além disso, não existe um risco de contradição entre o princípio “puericêntrico” em pedagogia e a rejeição do etnocentrismo cultural? Uma pedagogia que se conformasse completamente às exigências dos alunos e se “colasse” exatamente à sua experiência vivida, um ensino que não retivesse como único critério de seleção dos conteúdos senão a “pertinência” psicológica e social, não seriam pelo menos tão etnocêntricos quanto o ensino musical denunciado por Vulliamy? Pois, como sabemos, nada é mais limitado, mais demarcado, mais agressivamente fechado a tudo o que vem de fora do que as idéias, as preferências e as fidelidades “espontâneas”. E se podemos achar estreita uma definição do fato musical que o reduz às obras eruditas escritas na Europa entre Monteverdi e Wagner, que dizer do universo sonoro no qual a mídia encerra o público popular? Convenhamos, uma concepção totalmente “puericêntrica” do ensino musical (e do ensino em geral) equivaleria certamente a substituir um etnocentrismo por outro.

Daí porque a justificativa da introdução da música popular moderna no ensino, pela única razão de que esta música existe, na verdade, como um componente massivo da cultura cotidiana dos adolescentes, parece insuficiente. Razões mais sólidas ou menos triviais devem ser buscadas. Estas razões são encontradas em textos mais recentes, em particular no artigo de Shepherd e Vulliamy, "A Comparative Sociology of School Knowledge" (1983), onde nos são propostos os elementos de uma análise sócio-musicológica que leva a ver nas músicas de tradição afro-americana um instrumento de libertação cultural e mesmo de subversão política. Nas entrelinhas de um discurso pedagogicamente liberal e culturalmente pluralista inscrevem-se assim os traços de um discurso mais "forte", cultural e politicamente "radical".

Certos argumentos apresentados por Shepherd e Vulliamy em seu texto de 1983 são mais bem compreendidos a partir das análises desenvolvidas por John Shepherd e por alguns outros autores em várias contribuições à obra *Whose Music?* (J. Shepherd et al., 1977). Posicionando-se no contexto do debate clássico entre os estéticos, com relação à significação de uma linguagem que, diferente da poesia e da pintura, não parece remeter a um referente exterior a ela mesma, Shepherd (1977a,b) concebe a significação da música como sendo essencialmente social. A linguagem musical seria, segundo ele, a expressão da "estrutura sócio-intelectual" de uma sociedade num dado momento, ela realizaria uma "codificação das ideologias" desta sociedade. Devemos tomar esta noção de "expressão" num sentido forte: não se trata de uma adequação funcional mais ou menos vaga, que remeteria ao uso social que certos grupos ou certas comunidades fazem de certas músicas, mas verdadeiramente de uma correspondência morfológica direta, de uma homologia ou de uma semelhança estruturais. Shepherd vê, assim, em certas características do cantoção medieval (sua estrutura pentatônica na qual nenhuma nota parece ser privilegiada harmonicamente em relação às outras, como será o caso na música baseada no princípio tonal) a tradução, o reflexo direto da "estrutura ideal" da sociedade feudal enquanto mundo fragmentado em pequenas comunidades nas quais os laços de interdependência são muito fortes. Da mesma maneira, para Shepherd e Vulliamy, a música tonal será considerada a expressão da "experiência do mundo do homem industrial" e da "estrutura sócio-intelectual" característica do capitalismo pela razão essencial de que ela obedece a um princípio de hierarquização semelhante ao que rege as relações de produção no mundo capitalista: a tônica está na posição dominante e as outras notas são-lhe subordinadas, tal como os trabalhadores estão submetidos a um sistema de relações autoritárias no contexto da organização capitalista do trabalho. Inversamente, o desenvolvimento de certas músicas populares modernas (essencialmente as oriundas da tradição africana) será considerado como alguma coisa que vai de encontro à ideologia capitalista e industrial. Falando da estratificação social da música, P. Virden e T. Wishart (1977) formulam a hipótese de que as músicas dos grupos dominados têm por característica prestar-se menos facilmente à codificação formal

do que as músicas dos grupos dominantes. Incontestavelmente, as músicas não escritas, que dão um amplo lugar às alterações dos valores sonoros, à individualização dos timbres, à improvisação, remontam à primeira categoria. Elas traduzem assim, para Shepherd e Vulliamy, uma relação com o mundo social fundamentalmente diferente daquela refletida pela música erudita européia. Concedendo ao músico que executa uma margem de expressão individual muito maior, privilegian- do os valores de espontaneidade, de sensualidade, de imediatez, reduzindo as distâncias entre o músico, seu instrumento, sua produção e o público, dando lugar a uma nova prática social da música mais informal e convivial, as músicas vindas da tradição afro-americana são portadoras de potencialidades subversivas e libe- radoras, capazes de abalar o mundo da racionalidade burguesa.

Tais considerações (onde as mais finas intuições em matéria de sociologia da cultura estão lado a lado com sistematizações mais contestáveis, como se vê em particular com esta aproximação que fazem Shepherd e Vulliamy entre a hierar- quização das notas no contexto do tonalismo e a hierarquização dos indivíduos no contexto do capitalismo, expressão de uma concepção hiper-mecanicista das relações possíveis entre estruturas musicais e estruturas sociais) fazem-nos com- preender melhor em quê a crítica empreendida por Vulliamy contra um ensino musical dominado pela tradição erudita européia ultrapassa os argumentos “huma- nistas” de um protesto contra o etnocentrismo ou o dogmatismo pedagógico dos professores: através do monopólio desta tradição “clássica” ocidental, são as bases sócio-ideológicas da civilização capitalista e industrial que são visadas. É por isso que o problema das escolhas culturais e das escolhas pedagógicas colocadas em ação no ensino da música comporta, para Shepherd e Vulliamy, uma dimensão diretamente política. “Participando dos programas musicais da escola, muitos alunos tornam-se distantes de toda possibilidade de expressar musicalmente sua própria situação social, bem como de produzir não importa que enunciado musical espontâneo, fluido e carregado de emoção”, escrevem eles (p.14). Inversamente, eles vêm, junto com D.Davies (1981), na adesão dos jovens à cultura “pop” “um meio pelo qual se expressa uma resistência a instituições tais como a escola” e uma prova de emancipação.

As análises e as concepções desenvolvidas por Vulliamy e Shepherd exigem observações no plano sociológico, bem como no pedagógico. É evidente que as regras que presidem à construção das expressões musicais consideradas como aceitáveis para o ouvido são eminentemente variáveis segundo as épocas e os contextos e não podem ser tidas por naturais. É verdade também que se pode falar de uma “motivação social” das linguagens e das realizações estéticas e considerá-las em referência a um “mercado de bens simbólicos”. É neste sentido que uma abordagem sociológica da música parece *a priori* possível e potencialmente fecunda. É necessário ainda, no entanto, que ela não ceda à tentação da sistematização dogmática e do simplismo reducionista, como é o caso em Shepherd e Vulliamy quando eles estabelecem uma correspondência direta entre estruturas

musicais e estruturas sociais, ou quando eles atribuem à música popular moderna vinda da tradição afro-americana uma significação essencialmente anti-capitalista e um efeito diretamente emancipador (enquanto que, de modo não menos insensato, a propaganda oficial de certos países a denunciarão como um subproduto da ideologia burguesa, introduzido de contrabando para minar as bases morais do socialismo...). A verdadeira questão é a de saber se uma leitura sociológica “forte” das formas simbólicas é compatível com a realidade da experiência estética. Em seu artigo “Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools” (1984), K. Swanwick destaca a que ponto nós somos capazes de responder a expressões artísticas produzidas em contextos históricos e culturais muito afastados do nosso e denuncia a propósito disto a “mitologia marxista” de Shepherd e Vulliamy. Recordar-se-á, no entanto, da famosa interrogação de Marx, no fim da *Introdução à crítica da economia política*, sobre a questão do prazer estético que nos propicia a arte grega, esta expressão de um mundo tão diferente do nosso mas que nós tomamos como a imagem de uma juventude inexcedível da humanidade.

No plano pedagógico, enfim, a questão que se coloca é a de saber que uso é possível fazer da música popular moderna no ensino. Pode-se de um lado perguntar-se se é exatamente o papel da escola contribuir para a difusão de uma cultura que, de qualquer forma, não espera por ela para assediar a vida cotidiana de milhões de adolescentes e se a verdadeira atitude “anti-ethnocêntrica” não consiste, antes, em permitir que escapem, graças à escola, dos limites de sua cultura cotidiana acedendo a outras linguagens, outras imagens, outros saberes, não imediatamente assimiláveis mas humanamente essenciais. De outro lado, pode-se perguntar, com Swanwick, se a cultura “pop” é, a rigor, ensinável e se não há na orientação ético-estética profunda desta cultura uma dimensão anti-ascética e, para retomar a expressão de Daniel Bell (1973), uma inspiração “antinomiana”, que a tornam rebelde *a priori* a toda “recuperação” educativa, a toda aclimatação escolar. Se tal fosse o caso, a argumentação crítica de Vulliamy contra o ensino musical atual arriscaria muito perder seu alvo por falta de uma alternativa que tivesse credibilidade pedagógica. Mas seria, talvez, também, todo o edifício conceptual da “nova sociologia” que se encontraria indiretamente abalado, isto é, o próprio projeto de aplicar aos conteúdos e programas de ensino uma leitura inspirada nos aportes analíticos da sociologia do conhecimento que pretendesse ter, assim e imediatamente, valor de crítica política radical.

II. A “reconceptualização” marxista da “nova sociologia” (G. Whitty)

a) Se a crítica sociológica dos conteúdos de ensino revela-se, na verdade, bastante arriscada, quando ela se limita às ciências da natureza (cf. M. F. D. Young, 1974, 1976, 1977, R. J. Hine, 1975) ou à matemática (cf. J. Spradbery, 1976), pode-se esperar por isto que ela se aplique mais facilmente a domínios tidos como

mais favoráveis aos “vieses sociais” como, por exemplo, o ensino da economia doméstica (cf. B. Wynn, 1974), a história (cf. D. Steed, 1974), as disciplinas artísticas (como vimos com Vulliamy) ou as ciências sociais (“social studies”). Estes últimos deram lugar, sempre no contexto do Instituto de Educação da Universidade de Londres, a uma pesquisa de campo, que foi, ao mesmo tempo, oportunidade de um importante trabalho de reflexão teórica e crítica por parte do sociólogo Geoff Whitty (1973, 1974, 1976, 1977).

Inicialmente vamos fixar dos trabalhos de Geoff Whitty a crítica que ele traz contra o que ele chama de “a cultura do positivismo”, subjacente ao ensino das ciências sociais tal como este se desenvolveu na Grã-Bretanha ao longo dos anos 60. Sob o nome de “new social studies”, esta matéria procurou, com efeito, nesta época, conquistar uma nova legitimidade acadêmica, apoiando-se em modelos epistemológicos “objetivistas”, supondo-se que o professor de ciências sociais levasse aos alunos uma verdade ou, mais exatamente, “a” verdade a respeito do mundo social, tal como o professor de ciências físicas faz a respeito do mundo natural. Para Whitty, esta concepção da verdade nas ciências sociais carrega um aspecto essencialmente conservador. De um lado, ela induz nos alunos a idéia de que a realidade social está constituída por um conjunto de fatos e de leis que escapam ao controle dos indivíduos. De outro lado, ela os convence de que o conhecimento desta realidade social intangível é necessariamente o produto do trabalho altamente especializado de pesquisadores e que o leigo deve contentar-se em receber a verdade da boca autorizada destes especialistas ou de seus mandatários e porta-vozes institucionais, a saber, os professores. A certeza “positivista” acompanha-se assim de uma concepção autoritária e hierárquica das transmissões cognitivas. Para Whitty, os “new social studies” são parte integrante de uma cultura que predomina na escola, no contexto da qual os alunos são “alienados com relação a suas atividades e a seus produtos”. Eles funcionam como um novo saber-mercadoria, vindo de uma “concepção bancária” da educação, no sentido que Paulo Freire (1972) dá a esta expressão.

Esta crítica da “cultura do positivismo” inerente à transmissão dos saberes escolares é inteiramente característica da inspiração da “nova sociologia”. Formulações análogas encontram-se num artigo de Vulliamy (1973) dedicado aos problemas e às perspectivas do ensino da sociologia. Este autor critica, ele também, a concepção “bancária” do ensino que resulta, segundo ele, da abordagem “positivista” dos fenômenos sociais inerente ao paradigma “estrutural-funcionalista”. Se estes fenômenos não são assimiláveis a coisas, mas existem enquanto objetos ou fatores de interpretação móveis e contraditórios, se por outro lado, como o sublinha, por exemplo, a etnometodologia, toda explicação sociológica tem raiz nos pressupostos do senso comum que o sociólogo partilha necessariamente enquanto membro da sociedade, então deve-se reconhecer que a objetividade na apreensão do mundo social é necessariamente uma ilusão: toda explicação proposta como científica não é, na verdade, senão uma, entre outras interpretações possíveis.

A crítica “anti-positivista” parece desembocar assim em Vulliamy numa concepção abertamente relativista da verdade nas ciências sociais. Mas não é tanto uma problemática epistemológica que interessa a este autor, mas uma perspectiva ética. Trata-se, para ele, de fazer da educação uma “prática da liberdade”, segundo a expressão de Paulo Freire, e isto não é possível a não ser que renunciemos a impor aos alunos e aos estudantes uma concepção dogmática da verdade, a não ser que permitamos que desenvolvam seu espírito crítico, isto é, se, ao estudar sociologia, eles são convidados a cooperar com os professores num processo que consiste em fazer sociologia, o que quer dizer construí-la ativamente enquanto conjunto de questões intersubjetivamente produzidas e de significações abertas.

b) A aproximação entre certas formulações de Whitty e as de Vulliamy não deve contudo nos confundir. Na verdade, para Whitty, a crítica do “positivismo” da cultura acadêmica não parece dever desembocar numa alternativa tão radicalmente relativista e “espontaneista” quanto a que propõe Vulliamy. E de fato Whitty toma muito cuidado em se afastar, no seu texto “Sociology and the Problem of Radical Educational Change” (1974), do ativismo utópico, ao qual um certo uso da abordagem fenomenológica e da sociologia do conhecimento parece conduzir certos autores que se pretendem ligados à “nova sociologia”, como Esland e Gorbutt. Na verdade, sublinha Whitty, a ênfaseposta sobre o aspecto “socialmente construído” da realidade pode levar a negligenciar a questão de saber por que a realidade vem a ser “construída” deste modo mais do que de outro e porque certas “construções” parecem suficientemente sólidas para poder resistir a todas as críticas dos sociólogos fenomenólogos. A tese da “construção social da realidade” pode conduzir, assim, a subestimar as determinações objetivas que pesam sobre as representações do mundo e que conferem mais credibilidade a umas do que a outras. É por isso que Whitty sugere que um melhor conhecimento das contribuições do pensamento marxista seria necessário para proteger a “nova sociologia” de uma tal ilusão idealista, permitindo-lhe evitar os dois inconvenientes simétricos do fatalismo teórico e do utopismo ativista. Ele deveria também permitir trazer respostas pertinentes a certas questões epistemológicas que a teoria da “construção social do conhecimento” coloca, ajudando a melhor fazer a separação entre os aspectos do conhecimento e do pensamento que são suscetíveis de escapar do relativismo e aqueles que podem variar segundo os contextos históricos ou os vínculos e os interesses momentâneos dos diferentes grupos.

Que lições pode-se tirar desta “reconceptualização” anti-idealista da “nova sociologia da educação”, no que se refere às possibilidades de mudança na pedagogia das ciências sociais? De dois artigos, de 1976 e de 1977, de Geoff Whitty, sobre este assunto, iremos fixar essencialmente a rejeição tanto ao radicalismo romântico que, segundo este autor, parece ter inspirado a prática pedagógica (e política) de numerosos jovens professores no começo dos anos 70, quanto a rejeição ao “positivismo” e ao cientificismo dos anos anteriores. Contra os fatalistas ou os conservadores, Whitty sublinha que é efetivamente possível pôr

em ação práticas de ensino que podem modificar a consciência que os alunos têm do mundo social e convencê-los de seu próprio poder de intervenção sobre seu meio. Mas, contra os otimistas ou os voluntaristas utópicos, ele sublinha imediatamente os limites de toda inovação “radical” que não se inscreva numa luta coletiva destinada a modificar o contexto político e social global. Na verdade, de suas próprias observações nas salas de aula onde se ensinam os “social studies”, Whitty extrai a conclusão de que as mudanças foram muito menos importantes do que o esperavam, no começo dos anos 70, aqueles que tentaram substituir os “new social studies” da década precedente pelos “radical social studies”, pelos “estudos sociais” inspirados por uma perspectiva crítica radical e por uma problemática da “conscientização”, no sentido definido por Paulo Freire. Muito freqüentemente, as novas abordagens viram-se “recuperadas” como um novo capítulo a juntar ao programa, reinterpretadas pelos alunos em função de suas concepções do que se deve “normalmente” aprender na escola, ou neutralizadas pelas restrições do cronograma ou da perspectiva dos exames, isto quando não eram isoladas nas atividades “pouco sérias” da quarta-feira à tarde... São precisamente tais constatações, efetuadas ao longo de pesquisas de campo, que justificam, segundo Whitty, uma desconfiança em relação a certas proposições utópicas que ecoaram favoravelmente em bom número de instituições de formação de professores ao longo dos anos 70, paralelamente às teorias dos partidários da desescolarização, como o sublinha também D.H. Hargreaves (1974).

c) No texto escrito por Whitty e Young para servir de introdução à coletânea *Explorations in the Politics of School Knowledge* (G. Whitty e M.F.D. Young, eds., 1976), esta exigência de “reconceptualização” da “nova sociologia” expressa-se em termos nos quais se pode perceber uma ponta de auto-crítica. “A nova sociologia”, escrevem eles (p.2), “tendeu a acentuar os processos pelos quais os professores e os alunos dão sentido a suas experiências cotidianas no interior das salas de aula e no modo pelo qual a realidade escolar é continuamente reconstruída pelas interações dos indivíduos, mais do que imposta a eles por forças misteriosas. Nesta perspectiva, são essencialmente as práticas dos professores e dos alunos enquanto indivíduos que subjazem ao funcionamento social, assim como são os pressupostos com relação ao conhecimento, às atitudes, ao ensino, à aprendizagem que subjazem a estas práticas”. Que esta nova abordagem de inspiração interacionista possa desembocar numa crítica política radical, é o que nos é lembrado por Whitty e Young, quando eles especificam que se pode, assim, tentar compreender “que contribuição os currículos explícitos ou latentes dão à manutenção do status quo no interior da sociedade” e “como os valores incorporados às concepções atuais dos saberes escolares bem como aos estilos pedagógicos ou de avaliação executados pelos professores contribuem para manter as hierarquias sociais existentes” (*ibid.*). No entanto, depois desta lembrança particularmente clara e sugestiva daquilo que constitui a especificidade da abordagem proposta pela “nova sociologia” (pois, que melhor resumo de *Knowledge and Control* pode-se esperar

do que este?), Whitty e Young introduzem um elemento muito importante de crítica ou, ao menos, de cautela. Havia, com efeito, sublinham eles, uma dose de ingenuidade na idéia de que convidar os professores a suspender seus pressupostos usuais e a considerar suas próprias práticas com um olhar crítico bastaria para provocar uma transformação na natureza de suas atividades. Na verdade, concluem, seria necessário, para evitar este gênero de ilusão, levar mais em conta, de agora em diante, em toda análise crítica do currículo, as características do conjunto do contexto social capitalista, o que significa abrir mais a “nova sociologia” às contribuições teóricas e políticas do marxismo.

Considerações análogas aparecem na introdução à coletânea *Society, State and Schooling* (M.F.D. Young e G. Whitty, 1977) e refletem várias das contribuições que ali encontram-se reunidas. Young e Whitty lamentam, com efeito, nesta apresentação, que muitos estudos centrados nos pequenos detalhes da vida da sala de aula ou nos pressupostos que subjazem às definições dominantes dos saberes escolares pareçam conceber o ensino como flutuando num vazio social e que uma sociologia da educação que coloca, mais do que antes, ênfase nos aspectos culturais da escolarização, ache-se de algum modo incapaz de situar estes aspectos em seu contexto histórico e político mais amplo. Young e Whitty vêm assim a estabelecer um paralelismo pelo menos imprevisto entre a “nova sociologia” e o pensamento de Bantock: trata-se, nos dois casos, de uma abordagem idealista, que equivale a separar as significações culturais de sua base material e a conferir-lhe uma autonomia ilusória. Encontra-se aqui uma crítica análoga à que Marx formulou contra os jovens hegelianos, à qual Whitty faz, aliás, referência em seu texto “Sociology and the Problem of Radical Educational Change” antes evocado. Esta crítica não significa, ainda assim, segundo Young e Whitty, a adesão a uma versão “mecanicista” do marxismo, a qual deixaria de levar em conta a ação humana na sua representação da dinâmica social, como se vê por exemplo no sociólogo M. Levitas (1974).

Paralelamente a estes dois textos de Whitty e Young, outros indicadores de uma certa modificação das abordagens sociológicas da educação aparecem ao redor de 1975. Citaremos, por exemplo, o texto de Michael Young, “Curriculum Change: Limits and Possibilities” (1975), onde o autor, distinguindo duas abordagens do currículo que se pode chamar de “positivista” e de “ativista” (e que ele designa pelos termos de “curriculum-as-fact” e “curriculum-as-practice”), sublinha que nenhuma das duas pode servir de base para práticas pedagógicas que signifiquem modificação real, a primeira em razão de suas implicações conservadoras, a segunda por causa de sua orientação idealista e utópica. No contexto da Open University (cujo papel foi tão importante na difusão das teses da “nova sociologia”), a evolução das idéias manifesta-se através da própria concepção dos cursos de sociologia da educação. O curso E 202 (*Schooling and Society*), que substitui em 1977 o curso E 282 (*School and Society*), dá um espaço muito importante à abordagem dos teóricos marxistas da reprodução, em particular às teses de

Althusser (cujo texto “*Idéologie et appareils idéologiques d’État*” [1970] é objeto de uma tradução em 1971) e às dos americanos S. Bowles e H. Gintis (cuja obra *Schooling in Capitalist America* [1976] torna-se rapidamente um “clássico” da sociologia da educação). Esta reorientação traduz-se também na segunda edição (1977) do “reader” *School and Society* (B.R. Cosin e outros, eds.), muito modificada em relação à de 1971, do mesmo modo que no novo “reader” destinado a acompanhar o curso *Schooling and Capitalism* (R. Dale, G. Esland e M. Macdonald, eds., 1976). Uma pesquisa de campo atesta uma evolução análoga: é a desenvolvida por Rachel Sharp e Anthony Green no interior de uma escola primária na qual se pratica uma pedagogia centrada no aluno (“*progressive education*”), ao longo da qual os autores afirmam terem abandonado sua perspectiva interacionista inicial, em proveito de uma abordagem do tipo marxista (cf. *Education and Social Control*, 1975). Desenvolvendo nesta ocasião uma crítica da sociologia fenomenológica, Sharp e Green sublinham, com efeito, que as concepções do mundo e as práticas dos atores sociais não podem ser tornadas inteligíveis senão por referência aos sistemas de recursos e determinações objetivas no contexto do qual elas se inscrevem, e que a consciência subjetiva que os atores têm de sua situação não pode constituir o núcleo da descrição sociológica, a representação que os professores “inovadores” têm de sua pedagogia “puericêntrica” como pedagogia potencialmente libertadora sendo precisamente um exemplo de “falsa consciência”. Em comparação com a sua pesquisa “de campo”, etnográfica e centrada na descrição de processos sociais concretos, a argumentação teórica de Sharp e Green pode ser considerada polêmica e dogmática (cf. R.D. Heyman, 1976, D.H. Hargreaves, 1978, M. Sarup, 1978). Ela é, entretanto, característica da evolução das idéias que se dá no interior ou à margem da “nova sociologia” ao longo dos anos 70 e da qual o livro de Madan Sarup, *Marxism and Education* (1978), constitui, sem dúvida, um reflexo bastante fiel, em seu próprio ecletismo.

III. Elementos para um balanço crítico da “nova sociologia da educação”

As contribuições da “nova sociologia” deram lugar a uma importante literatura crítica ao longo dos anos 70 nos países de língua inglesa. Se a maioria dos críticos soube reconhecer a originalidade e o interesse desta nova abordagem do currículo e das práticas de ensino (cf. por exemplo C. Hurn, 1976, j. Karabel e A.H. Halsey, 1976, 1977, G. Bernbaum, 1977, M. Apple, 1977, 1978a, b, L.J. Saha, 1978, R. J. Bates, 1978 a, b, 1980, D. Blackledge e B. Hunt, 1985), muitos estiveram longe de aceitar-lhe todos os postulados e todas as pretensões. É assim que autores pertencentes à tradição da sociologia científica “clássica” (a qual os “novos sociólogos” estigmatizam como “positivista”) puderam sublinhar certas fraquezas da “nova sociologia” no plano da metodologia e dos resultados empíricos. Alguns observam que esta nova abordagem, afinal, não deu lugar senão a poucas

verdadeiras pesquisas “de campo” e que se afirmou sobretudo como uma construção teórica (cf. J. Karabel e A.H. Halsey, op.cit., M. Hammersley e A. Hargreaves, 1983). Criticaram-se também os (bastante raros) resultados empíricos obtidos no quadro do método “interpretativo”, por carecerem de confiabilidade. Nas produções dos “novos sociólogos”, a referência aos procedimentos concretos de obtenção dos dados permaneceria freqüentemente vaga e alusiva e o leitor ver-se-ia privado da possibilidade de testar a validade das conclusões apresentadas (cf. M.D. Shipman, 1973). Por outro lado, em virtude mesmo dos postulados desta sociologia que se quer “anti-positivista”, pode-se questionar onde se encontra a diferença entre as interpretações espontâneas dos atores sociais e as propostas pelo sociólogo e com que direito este pretende “saber mais” do que aqueles sobre a realidade (cf. M.D. Shipman, op.cit., J. Ahier, 1977). Enfim, o fato de ver na “nova sociologia” um “novo paradigma”, no sentido de Thomas Kuhn, foi considerado por vezes como um atestado de ingenuidade ou de presunção. As verdadeiras “revoluções científicas” não são tão visíveis nem tão estrondosas, fazem notar Karabel e Halsey, e repousam mais freqüentemente, como lembra John Eggleston (1973b), sobre uma restruturação do que sobre uma rejeição pura e simples de saberes existentes. A isto se acrescentará, de resto, que a teoria de Thomas Kuhn é às vezes contestada mesmo no domínio das ciências da natureza, seu uso da noção de paradigma podendo ser considerado como impreciso e equívoco (cf. M. Masterman, 1970). Também não se surpreenderá que para inúmeros críticos seja muito mais a complementaridade do que o antagonismo entre a “nova sociologia” e as abordagens mais tradicionais que merece ser sublinhada (cf. O. Banks, 1974, J. Karabel e A.H. Halsey, op. cit., L. J. Saha, op. cit.).

Aos olhos de numerosos críticos, são sobretudo os fundamentos ou as referências fenomenológicas da “nova sociologia” que parecem constituir problemas. Ficando num nível puramente descritivo, a abordagem fenomenológica seria, sem dúvida, capaz de mostrar-nos como certas significações, certas relações, podem se construir socialmente, mas ela não nos permitiria compreender por que são estas, mais do que outras, que se controem ou se mantêm neste ou naquele contexto (cf. G. Whitty, 1974, M. Apple, 1978b). Ela auxiliaria, assim, antes a colocar questões do que a encontrar respostas sociologicamente pertinentes (cf. E. Pivcevic, 1971). Além disso, como o sublinha B. Hindess (1972) em sua crítica contra Shutz, a descrição fenomenológica da cotidianeidade ignoraria a história e seria incapaz de fornecer qualquer base para a ação. Assim, a “nova sociologia” foi acusada de se centrar por demais exclusivamente na descrição das perspectivas subjetivas dos atores e nas interações simbólicas no interior das instituições de ensino negligenciando a dimensão macrosociológica dos fenômenos. Proposta por Olive Banks (1974, 1978) e por Karabel e Halsey (op. cit.), esta crítica seria formulada mais freqüentemente, ao longo dos anos 70, com referência ao quadro conceitual do marxismo, como testemunham as argumentações bastante convergentes de B.

Williamson (1974), R. Best (1976), D. Holly (1977), R. Sharp (1980), D. Reynolds e M. Sullivan (1980).

À margem destas críticas manifestadas contra a “nova sociologia” enquanto instrumento de descrição e de interpretação da realidade, algumas centram-se mais especificamente em suas implicações pedagógicas e políticas. A ênfase colocada pela “nova sociologia” na natureza intersubjetivamente construída do mundo social leva-a, observa Joan Simon (1974), a fazer acreditar que “tudo se passa, na realidade, na mente dos professores” e que são eles, sem dúvida, os principais responsáveis de todos os males que afetam o sistema educativo, em particular o fracasso escolar que atinge massivamente as crianças originárias dos meios populares: uma imputação que não pode, é claro, senão desmoralizá-los e desmobilizá-los (cf. C. Yardley, 1975). No contexto neo-conservador dos anos 80, este argumento da “desmoralização” será retomado de modo muito mais sistemático e político e servirá mesmo de justificação para uma supressão do ensino da sociologia nos institutos de formação pedagógica (cf. G. Dawson, 1984). Um outro agravio consiste em dizer que a “nova sociologia”, por sua crítica radical da cultura escolar, levaria, se a tomássemos verdadeiramente a sério, a privar uma grande massa de alunos de contribuições cognitivas e culturais essenciais, a encerrar as crianças dos meios populares numa espécie de gueto comunitário. Ela seria, nisto, “cripto-elitesta” (cf. J. e P. White, 1973) e portadora de um risco grave de regressão cultural e social (cf. O. Banks, 1974; D. Lawton, 1975, 1977, H. Entwistle, 1978, W. Taylor, 1978, D. Reynolds e M. Sullivan, 1980, J. Demaine, 1977, 1980, 1981). À margem destas observações, a questão que está colocada é evidentemente a das implicações epistemológicas relativistas de uma teoria que se apóia sobre o conceito de “construção social dos conhecimentos” para operar uma crítica radical dos conteúdos de ensino. Esta questão do relativismo deu lugar, ao longo dos anos 70, a um debate específico, por ocasião do qual os filósofos foram levados a tomar posição sobre certas teses da “nova sociologia”, debate que será apresentado num capítulo posterior.

Pode-se tomar a defesa da “nova sociologia” contra algumas destas críticas? Na verdade, parece, sobretudo, que elas não poderiam se aplicar globalmente ao conjunto das contribuições precedentemente evocadas. Se a crítica de Shipman contra as fragilidades da metodologia “interpretativa” parece expressar um alcance bastante geral, que transborda o campo da “nova sociologia” *stricto sensu* (cf. por exemplo J. Goldthorpe, 1973), as críticas feitas contra o subjetivismo fenomenológico atingem certamente mais certos autores do que outros (elas não podem certamente visar Bernstein, e sabe-se que Whitty e Young retomam-nas, eles mesmos, em certa medida, por sua própria conta, contra certos textos anteriores) e tomam algumas vezes a forma um pouco estereotipada de um discurso “artificial” (pois, afinal, não basta se referir de modo um tanto mágico às “determinações objetivas” e às “estruturas sociais do capitalismo” para provocar, em consequência, um acréscimo de inteligibilidade sociológica aos processos escolares e merecer

um diploma de legitimidade marxista — mas o mesmo também é verdade a respeito do discurso interacionista e da temática da “construção social”, que podem cair, por vezes, na logomaquia e nas fórmulas feitas). Notar-se-á, aliás, que um autor como R.D. Heyman (1981), que pertence à corrente etnometodológica, reprova nos “novos sociólogos” exatamente o contrário, a saber, de não permanecerem suficientemente no contexto da abordagem interpretativa e de darem demasiado espaço às explicações “objetivistas”. Na verdade, parece sobretudo necessário sublinhar, seguindo outros críticos (cf. J. Demaine, 1977, P. Robinson, 1981), a ambigüidade de uma trajetória intelectual colocada sob uma pluralidade de parentescos teóricos e dividida, desde a origem, como o faz notar Claude Trottier (1987), entre duas perspectivas de análise bem distintas, a da “construção social” (de inspiração interacionista ou fenomenológica) e a do “controle social” (ligada a uma abordagem de inspiração weberiana ou marxista). De outro lado, parece necessário levar em conta a cronologia. A “nova sociologia” não constitui, com efeito, nem um conjunto monolítico, nem uma configuração imutável, mas, ao contrário, uma corrente de pensamento amplamente aberta às influências exteriores (um de seus principais méritos é justamente ter “feito circular” no interior da cultura intelectual da sociologia britânica todos os tipos de aportes exteriores, americanos ou “continentais”) e capaz de “reconceptualizações” internas suficientemente profundas para que, de modo precoce, seus caracteres originais se alterem, suas fronteiras se confundam, a ponto de sua identidade intelectual parecer problemática desde 1975, quando o neo-marxismo parece tornar-se o quadro de referência teórica obrigatório da sociologia crítica radical.

Os críticos interrogaram-se sobre o significado desta evolução, suas causas e seu alcance. É assim que as apreciações divergem com referência à coletânea *Society, State and Schooling* (M.F.D. Young e G. Whitty, eds., 1977) e sua relação com *Knowledge and Control*. Enquanto que, por exemplo, P.C. Grierson (1978) põe ênfase na ruptura entre as duas fases, aprovando a adesão aparente dos autores ao neo-marxismo, D. Robbins (1978) formula um diagnóstico mais ambíguo, sublinhando mais as divisões no interior de *Society, State and Schooling*. E, enquanto M.S.H. Hickox (1982) acredita poder constatar nesta obra uma espécie de coexistência pacífica (e paradoxal) entre “o lobo marxista” e “o cordeiro da nova sociologia”, R. Nash (1984) sustenta que um simplesmente devorou o outro. Esta tese, de uma reabsorção da “nova sociologia” no interior e em proveito do neo-marxismo, é a que sobressai dos artigos de síntese de L. Barton e S. Walker (1978) e de Olive Banks (1982). Atualmente, as conclusões mais matizadas de Claude Trottier (1987) não parecem em contradição com este diagnóstico. À luz do livro de Geoffrey Whitty *Sociology and School Knowledge* (publicado em 1985, e que apresenta uma análise muito completa sobre as contribuições da sociologia crítica radical à teoria do currículo), insistir-se-á sobretudo na riqueza e na diversidade da herança intelectual que a “nova sociologia” deixou. Se esta nova abordagem não substituiu certamente a “antiga” — a “aritmética política” vai bem

e parece longe de ter esgotado seu potencial de pensamento (cf. por exemplo, A.H. Halsey, A. Heath e J.M. Ridge, 1980) — nem consegue constituir-se verdadeiramente num “paradigma” no sentido kuhniano (mas que ramo do saber sociológico pode se jactar de ter atingido um tal estado de avanço?), uma grande parte da literatura sociológica recente testemunha, no entanto, as contribuições fecundas que ela deixou, ao menos no que se refere aos “curriculum studies”, aos “classroom studies” (estudo dos processos pedagógicos e das interações sociais nas salas de aula) e às abordagens neo-marxistas da educação. Nos anos 80 parece, de fato, que a herança da “nova sociologia” tende muito amplamente a se confundir com estas versões do marxismo anglo-saxão que, para além dos aportes da “economia política da educação” e das teorias da reprodução (ilustrados por autores como S. Bowles e H. Gintis nos Estados Unidos), organizam sua apreensão da dinâmica social e cultural a partir das noções de “autonomia relativa”, de contradição, de luta e de “resistência”¹.

Nota

1. Citar-se-á, sobre este ponto, pelo menos algumas contribuições de M. Apple (1982), M. Arnot e G. Whitty (1982), R. Dale (1981, 1982), J.V. Fernandes (1988), H. Giroux (1982, 1983a, b), A. Hargreaves (1982), K. Lynch (1988), D. Reynolds (1984), D. Reynolds e M. Sullivan (1980), P. Wexler (1987), G. Whitty (1981a, b, c, 1985) e P. Willis (1976, 1977, 1981, 1983). Cf. também o capítulo 10 de nosso trabalho de tese (J.C. Forquin, 1987), consagrado à apresentação de alguns aportes recentes (1975, 1985) da abordagem etnográfica e interacionista, da sociologia do currículo e da sociologia da educação neo-marxista na Grã-Bretanha.

IN: ESCOLA E CULTURA: AS BASES
SOCIAIS E EPISTEMOLÓGICAS DO
CONHECIMENTO ESCOLAR

ARTES MÉDICAS

PORTO ALEGRE
1993