

Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar

MICHAEL W. APPLE
LOIS WEIS

A vida cotidiana dos professores, administradores, pais e estudantes em nossas escolas está cheia de tensões e pressões políticas e ideológicas. Os problemas causados por falta de recursos materiais, más condições de trabalho de professores, por antagonismos de sexo, raça e classe e mesmo a política interna de instituições burocráticas complexas, tudo isto é parte do que se experimenta quando se trabalha dentro da instituição escolar. Numa época de crise econômica e, freqüentemente, de grandes diferenças ideológicas sobre o que as escolas deveriam fazer, é difícil *não* pensar sobre educação como parte de um quadro mais amplo de valores e instituições. Enquanto isso tem sido reconhecido por muito tempo por muitas pessoas que ou trabalham em escolas ou estão envolvidas com pesquisas sobre escolas, infelizmente a tradição dominante de pesquisa educacional tem sido excessivamente psicológica. Esta tradição tem tido uma tendência a ser individualística e a ignorar a realidade política e econômica das escolas. Focalizando primariamente as formas de fazer com que os alunos aprendam mais matemática, ciência, história e assim por diante (o que certamente não é um problema sem importância), ela tem negligenciado a investigação do contexto mais amplo no qual as escolas existem, um contexto que pode de fato tornar muito difícil que elas sejam bem sucedidas.

De fato, o modelo de pesquisa dominante – que tem sido chamado “a tradição do rendimento” –, tem sido enfraquecido por seu negligenciamento de duas coisas. Por causa de sua ênfase positivista e de sua dependência excessiva em enfoques estatísticos, ele tem sido incapaz de destrinchar as complexidades da interação cotidiana nas escolas. Seu foco no resultado tem levado a

uma completa ingenuidade sobre o próprio processo da educação, sobre a dinâmica interna da instituição. Em segundo lugar, sua tendência à ausência de teoria tem tornado difícil para nós relacionar esta dinâmica interna com aquele contexto político, econômico e ideológico mais amplo que mencionamos¹. As escolas repousam isoladas da sociedade estruturalmente desigual (e dos conflitos que isto engendra) da qual elas são parte.

Em sua discussão excepcionalmente clara dos modelos principais de pesquisa em educação, Karabel e Halsey afirmam que um dos programas de pesquisas mais importantes necessários nesta época é o de conectar estudos “qualitativos” das escolas com análises “estruturais”. Isto é, o que necessitamos para nos fazer avançar é um enfoque que combine uma investigação das atividades de avaliação, pedagógicas e curriculares do dia-a-dia das escolas com teorias generativas do papel da escola na sociedade².

Neste ensaio, revisaremos alguns dos argumentos que têm levado a este reconhecimento e o têm levado adiante.

O QUE AS ESCOLAS FAZEM

Como David Hogan observa, é difícil separar questões educacionais de questões “políticas” mais amplas. Ele identifica quatro categorias nas quais estas questões têm sido incluídas. Embora não mais que tipos ideais, estas incluem:

... política estrutural concentrada na natureza e na força do alinhamento da escola com a economia (por exemplo, conflitos sobre a educação vocacional e diferenciada) e conflitos sobre estrutura das relações de autori-

dade dentro das escolas (por exemplo, conflitos sobre a centralização da autoridade administrativa, sindicalização e profissionalismo); política de capital humano gerada pelos esforços de pais ou comunidades para aumentar as taxas de retorno para seus filhos ou populações escolares relativamente a outras crianças ou populações escolares; políticas de capital cultural criadas por conflitos sobre definições concorrentes do conhecimento legítimo, isto é, conflitos sobre a distribuição de autoridade simbólica na sociedade (por exemplo conflitos sobre o conteúdo curricular ou de livros-texto); e, finalmente, política de deslocamento, na qual questões educacionais (freqüentemente, mas não sempre, conflitos do tipo de capital cultural) tornam-se pretextos para outros conflitos, não educacionais, na comunidade³.

Os argumentos de Hogan são significativos. Conflitos a respeito de conhecimento, de serviços e bens da economia, e a respeito de relações de poder dentro e fora da escola são todos de momentum considerável. A fim de entender estas questões complexas nós necessitamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos estudantes. Ao invés desta perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente. Um número de questões dão organização a essas interpretações. O que é que a educação faz no contexto mais amplo? Quando ela faz isto, quem se beneficia?

Em geral, a pesquisa recente sobre o papel econômico, ideológico e social de nosso aparato educacional tem apontado para três atividades em que as escolas estão envolvidas. Embora elas estejam claramente inter-relacionadas, podemos rotular estas “funções” como sendo as de auxiliar na acumulação, na produção e na legitimação⁴. Em primeiro lugar, as escolas auxiliam no processo de acumulação de capital através do fornecimento de algumas das condições necessárias para recriar uma economia de desigualdade. Elas fazem isto, em parte, através da seleção e distribuição interna de estudantes por “talento”, reproduzindo assim – através de sua integração em um mercado de credenciais e em um sistema de segregação urbana –, uma força de trabalho hierarquicamente organizada⁵. Tem-se argumentado que, como os estudantes são hierarquicamente ordenados – uma ordenação freqüentemente baseada nas formas culturais dos grupos dominantes⁶ –, a grupos diferentes de estudantes são ensinados diferentes normas, capacidades, valores, conhecimento e disposições de acordo com a raça, classe e sexo. Desta forma, as escolas ajudam a atender as necessidades que tem a economia de um corpo de empregados estratificado e ao menos parcialmente socializado⁷.

Temos que ser bastante cautelosos aqui.

Pode-se facilmente fazer parecer que tudo relacionado com educação pode ser reduzido às necessidades da divisão do trabalho ou das forças econômicas fora da escola. Tal perspectiva, comumente chamada de modelo “base/superestrutura”, é demasiado simplista e mecanicista⁸. Evitar tal reducionismo, entretanto, não significa que não seja ainda essencial ter em mente que existem algumas conexões muito reais entre a economia e as atividades de seleção e distribuição da educação.

Em segundo lugar, as escolas são importantes agências de legitimação⁹. Isto é, fazem parte de uma complexa estrutura através da qual os grupos sociais obtêm legitimação e através da qual ideologias culturais e sociais são recriadas, mantidas e continuamente construídas. Assim, as escolas tendem a descrever tanto o seu funcionamento interno quanto o da sociedade como meritocrático e como movendo-se inexoravelmente em direção à justiça econômica e social geral. Desta forma, elas reforçam, uma crença social de que as instituições principais de nossa sociedade respondem de forma igual às diferentes classes e raças e a ambos os sexos. Infelizmente, os dados disponíveis sugerem que isto é menos verdadeiro do que nós gostaríamos de pensar. De fato, como vários pesquisadores têm demonstrado, deixando de lado os logans a respeito do pluralismo, em quase todas as arenas sociais, da política de saúde à política anti-inflacionária, pode-se notar um padrão no qual os 20% superiores da população beneficiam-se consistentemente muito mais que os 80% inferiores¹⁰. Dada a emergente política dos regimes direitistas nas sociedades capitalistas avançadas esta disparidade pode ser ainda mais exacerbada¹¹. Em essência, enquanto a “sociedade capitalista tardia” tem, de fato, certo grau de pluralismo, sua quantidade tem sido grandemente exagerada, e seu caráter tem mudado de forma marcante, à medida que tanto os setores gerenciados pelas empresas quanto os operados pelo estado têm crescentemente tomado conta de mais e mais segmentos de nossa vida¹².

Contudo o papel da escola na legitimação não está limitado a fazer com que nosso sistema sócio-econômico pareça natural e justo ou a discriminar os grupos uns dos outros. Uma vez que as escolas são também parte das instituições políticas de nossa sociedade, parte do *estado*, elas devem também legitimar a si mesmas. Isto é, não somente a economia, mas o aparato educacional e o governo e a burocracia estatal em geral têm suas necessidades próprias de legitimação. Eles também devem criar consentimento nos governados. Assim, a necessidade de legitimação política pode não ressoar sempre de acordo com as exigências da economia. Isto complica consideravelmente as coisas.

Finalmente, o aparato educacional como um todo constitui um conjunto importante de agências de produção. Isto é bastante complexo, mas as implicações básicas são as seguintes. Nosso modo de produção, distribuição e consumo requer altos níveis de conhe-

cimento técnico administrativo para a expansão de mercados, "defesa", criação artificial e a estimulação de novas necessidades de consumo, o controle e a divisão do trabalho. Requer também inovações técnicas e comunicativas para aumentar ou manter a fatia do mercado de uma determinada empresa ou para aumentar as margens de lucro, assim como requer também de forma tão importante um controle cultural¹³. As escolas e universidades auxiliam, de forma fundamental, na produção de tal conhecimento. Como centros de pesquisa e desenvolvimento, cujos custos são socializados (isto é, distribuídos entre nós todos de forma que o capital não tem que pagar a parte maior do custo) e como campo de treinamento para futuros empregados da indústria, as universidades, por exemplo, jogam um papel essencial em tornar disponível o conhecimento tecnicamente utilizável no qual tantas de nossas indústrias baseadas na ciência dependem e no qual a indústria cultural é baseada.

Ao mesmo tempo, o conhecimento técnico-administrativo exerce um outro papel, menos econômico, na educação. As escolas mesmas são crescentemente dominadas por ideologias tecnicistas. Os principais programas curriculares, de ensino e de testagem em uso, por exemplo, nos Estados Unidos, são quase todos, de forma incrível, comportamentistas e reducionistas na sua orientação. Ainda, ao tentar reduzir todo o conhecimento que é ensinado a comportamentos atomísticos, como é tão freqüentemente o caso atualmente, muitas práticas escolares também reduzem a esfera cultural (a esfera do discurso democrático e dos entendimentos partilhados) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Em essência, questões de "por que" são transformadas em questões de "como". Quando isto é combinado com o fato de que um sério conflito está usualmente ausente do próprio currículo vemos que as ideologias instrumentais tomam o lugar do debate e da conscientização ética e política¹⁴. Aqui, os papéis econômicos e ideológicos das escolas se interseccionam.

Dito isto, entretanto, nós necessitamos, outra vez, ser bastante complexos para não cairmos na armadilha do economicismo. A própria noção do sistema educacional como auxiliar na produção do conhecimento útil econômica e ideologicamente aponta para o fato de que as escolas são instituições *culturais* tanto quanto econômicas. Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e/ou a distribuição, enquanto o conhecimento e as tradições de outros grupos são considerados inapropriados como conhecimento escolar, as escolas ajudam não somente na produção de conhecimento técnico-administrativo útil mas também na produção das formas culturais e ideológicas dos grupos dominantes.

Mesmo aqui entretanto, como pesquisas tais como a análise de Paul Willis da cultura dos jovens de classe trabalhadora demonstram, os estudantes, nas escolas, podem freqüentemente rejeitar o conhecimento e ideologias dominantes¹⁵. A escola, neste

caso, serve como um local para a produção de práticas culturais alternativas e/ou de oposição. Estas práticas podem não servir em qualquer forma direta às necessidades de produção, legitimação e acumulação do estado ou do capital. Não há nenhuma correspondência um-a-um entre a economia e a cultura. Assim, da mesma forma que nós aludimos às necessidades relativamente autônomas de legitimação por parte das instituições do estado, existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em funcionamento também nas escolas, uma dinâmica que não é necessariamente redutível aos resultados e às pressões do processo de acumulação de capital.

Esta breve descrição não esgota o que as escolas fazem, naturalmente. Entretanto, nossas proposições principais são estas: Nós não podemos entender completamente a forma com que nossas instituições educacionais estão situadas dentro de uma configuração mais ampla de poder político, econômico e cultural a menos que tentemos examinar as *diferentes* funções que elas exercem em nossa formação social desigual. Além disso, enquanto necessitamos desvendar os vários papéis que as escolas exercem, não devemos necessariamente supor que as instituições educacionais serão sempre bem sucedidas em levar a efeito essas três funções. Esses processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões estruturais sobre as escolas, não conclusões garantidas. Em parte a possibilidade de que a educação possa ser incapaz de levar a efeito o que é "exigido" por essas pressões é tornada ainda mais real pelo fato de que essas três funções são freqüentemente *contraditórias*. Elas podem trabalhar uma contra a outra, às vezes.

Talvez um exemplo atual seja útil aqui. Numa época de crise fiscal, a indústria requer menos empregados com altos salários e altas qualificações. A necessidade decrescente de empregados qualificados e os problemas de rendas decrescentes causados pela atual crise econômica estão criando uma crise concomitante no governo e nas instituições educacionais. Indústrias e classes poderosas começaram a questionar a necessidade de tantos estudantes treinados numa educação liberal. A própria base de aceitação dos modos usuais de operar da educação é ameaçada. Para enfrentar os problemas do apoio monetário decadente e o questionamento de suas operações, a burocracia estatal e seu aparato educacional (estimulados por pressões econômicas e por altos funcionários do próprio governo) introduziram mecanismos de prestação de contas e de custos-benefícios altamente centralizados, arrojaram "critérios", reduziram fundos para a educação superior e outros "superfluos", reintroduziram as "coisas básicas", etc. No processo, entretanto, outros elementos do público podem perder a fé na autoridade e na legitimidade do governo uma vez que eles vêem o arrocho como uma forma, na realidade, de criar desigualdades e de reduzir os caminhos que eles necessitam para progredir. Aqui, duas funções das escolas colidem. A

política educacional é verdadeiramente apanhada numa situação contraditória. Ela deve auxiliar na recriação de uma força de trabalho relativamente arrochada econômica e ideologicamente, enquanto, ao mesmo tempo, deve manter sua legitimidade aos olhos dos outros. A necessidade de que o estado tem de consentimento, portanto, está, às vezes, em contradição com as pressões colocadas sobre eles pelas condições econômicas em mudança¹⁶.

Embora este seja um exemplo relativamente simples, serve para sublinhar o fato de que o aparato educacional é freqüentemente colocado entre vários imperativos potencialmente competidores. A “solução” de um conjunto de problemas pode piorar outros. Responder abertamente aos problemas de desigualdade econômica pode criar tensões por causa das outras funções que a educação “deve exercer”.

Portanto, focalizar a atenção numa única exigência dominante que o sistema educacional supostamente exerce – tal como, digamos, seu papel econômico e ideológico em ajudar a reproduzir a divisão social do trabalho –, não pode fornecer uma explicação adequada de sua posição como um local para outras atividades. Como Roger Dale tem argumentado de forma persuasiva, qualquer demanda que se põe sobre a educação pode ser completamente compreendida somente através de uma visão da relação entre ela e as outras demandas, estruturalmente geradas, sobre a escola. E estas relações são freqüentemente contraditórias¹⁷. Retornando à nossa citação anterior de Hogan, nós podemos ver então que os conflitos e as forças econômicas não cobrem totalmente o que a educação faz. Conflitos a respeito de conhecimento e poder, de cultura e política, interseccionam-se com determinações econômicas. Obter uma compreensão teórica de como estas forças e conflitos tanto reproduzem quanto contradizem as relações mais amplas de desigualdade fora da escola não é algo sem importância, para dizer o mínimo.

Obtenção de Status e Classe

Embora a questão dos papéis contraditórios que as escolas exercem não tenha sido o foco principal entre aqueles que estudam a educação, a questão da relação entre escola e a diminuição ou a reprodução da desigualdade não tem sido ignorada. A sociologia da educação, em particular, tem tido uma longa tradição em lidar com, exatamente, esta área, tanto através de sua história de pesquisa sobre a obtenção de status quanto através das investigações etnográficas mais recentes da cultura escolar que têm crescido em resposta a algumas das fragilidades da pesquisa sobre obtenção de status. Infelizmente tanto uma quanto outra dessas áreas de sociologia da educação tem sido menos estruturalmente orientadas do que poderiam ser. Elas também têm sido criticadas por algumas das mesmas razões que o modelo do-

minante, o modelo de “rendimento”, mais psicológico, tem sido. E embora elas tenham levado a sério alguns dos pontos de Hogan sobre a natureza político-econômica da instituição (nos esforços persistentes, por exemplo, dos pesquisadores sobre a obtenção de status para relacionar o rendimento na escola à estrutura ocupacional fora dela), elas têm tido menos sucesso em reconhecer os outros conflitos sobre o nosso sistema educacional bem como suas outras funções “Desigualdade” não pode ser vista como um substituto para relações de dominação e exploração estrutural. A escolha ocupacional pelos indivíduos subrepresenta a dinâmica de classe e a estrutura de classe. De fato, a estrutura ocupacional não é a mesma coisa que a estrutura de classe¹⁸. E, finalmente, como temos argumentado, as escolas fazem mais do que ligar o indivíduo a um status ocupacional.

Vamos examinar isto em mais detalhe, uma vez que as fragilidades e os pontos fortes empíricos e conceituais desta tradição fornecem o contexto para boa parte do ímpeto dos argumentos que desenvolveremos aqui. Talvez a melhor forma de ver essas questões seja contrapor os programas de pesquisa etnográficas e de obtenção de status um contra o outro e examinar os argumentos sobre cada um deles. Como veremos, existe freqüentemente uma divisão relativamente grande entre estes dois enfoques, bem como dentro deles.

Embora seja lamentável, a divisão entre uma sociologia da educação preocupada com estudos de grande escala e estatisticamente complexos de obtenção de status, por um lado, e estudos de pequena escala, mais intensivos, das características internas, por outro, é, atualmente, bastante grande. E quase como se o pessoal do “qualitativo” nunca lesse o do “quantitativo” e vice-versa. Basta ler, digamos, dois periódicos para encontrar evidência dessa divisão, *Sociology of Education* nos Estados Unidos e a revista inglesa *British Journal of Sociology of Education*. Aquele está cheio de estudos relativamente a-teóricos, mas estatisticamente complexos; o último contém principalmente artigos teóricos, históricos e etnográficos.

Naturalmente, existem outras divisões no interior dessa literatura, divisões que são tão significativas quanto estas, como veremos. O debate entre o enfoque marxista e o enfoque de estratificação mais usual relativos aos benefícios que se pode obter da educação está apenas começando. As discussões entre os interacionistas simbólicos e as análises mais marxistas, estruturais das características internas das escolas continuam e são ainda muito intensos¹⁹. Muitos dos nossos comentários nesta seção terão a ver com estas múltiplas divisões e de como elas têm conduzido a um programa de pesquisa substantivo e produtivo sobre o problema mais geral da relação entre a educação e a reprodução econômica e cultural das relações de classe.

A questão básica que a pesquisa sobre obtenção de status busca responder é a seguinte: Qual é a interação entre característi-

cas adquiridas e recebidas a determinação do futuro educacional e do sucesso ocupacional de alguém?²⁰

Os pesquisadores de obtenção de status também investigam esta questão com respeito ao rendimento adulto. Muitos dos estudos longitudinais que emergiram deste enfoque procuram investigar a relação entre o sucesso educacional diferencial e a estratificação social. A idéia subjacente na qual tais estudos são baseados é que as investigações longitudinais da relação entre o sucesso acadêmico e, digamos, a ocupação futura ou nível de renda “nos ajudarão a compreender não somente ‘quem acaba onde’, mas ‘como eles acabam lá?’”²¹

A tradição na qual esta pesquisa está baseada deveria ser aplaudida por sua complexidade estatística, uma complexidade que tem crescido consideravelmente na última década. Ela deveria ser elogiada tanto por sua ênfase na re-análise de seu trabalho anterior à luz de novos avanços metodológicos quanto por seu esforço em levar em conta a pesquisa dos outros na construção de novo conhecimento²².

Finalmente, deve-ser-ia reconhecer que ela cumpriu uma parte importante (embora talvez menos do que poderia) na formação da política educacional em nível nacional. Entretanto, dito isto tudo, como se deveria, é também claro que a pesquisa nesta tradição é sub-teórica em importantes formas. O que toda ela *significa* é opaco uma vez que sua base teórica permanece problemática. Se este programa responde inteiramente à questão de “como eles chegaram lá” ou de como devemos pensar sobre quem são “eles”, é uma questão que permanece em aberto.

Por exemplo, a relação entre sucesso educacional e estrutura ocupacional, mesmo quando tratada de forma elegante, está baseada numa particular visão desarticulada de nossa economia, uma visão que sub-representa e sub-teoriza classe como uma variável essencial. Aqui nós estamos nos referindo a classe não como “onde você está posicionado numa escala ocupacional particular” (tal como a conhecida escala Duncan), mas como um conjunto complexo de relações econômicas e culturais que ajudam a constituir a produção, o consumo e o controle do trabalho e do capital econômico e cultural²³.

A significação destes tipos de questões sobre classe e o controle do trabalho e da produção está parcialmente documentada por Wright em sua interessante crítica da tradição de pesquisa sobre obtenção de status. Ele argumenta que teorias deste programa estão baseadas numa unidade particular de análise. Esta unidade é o indivíduo atomístico. Isto é, “resultados que são atribuídos a indivíduos são objetos essenciais da investigação, e as causas desses resultados são largamente vistas como operando através de indivíduos”²⁴.

Wright continua, argumentando que:

Embora a métrica usada para discutir posições ocupacionais na teoria de obtenção de status seja baseada em avaliações sociais de posições, e portanto te-

nha um caráter supra-individual... a dinâmica essencial da teoria, entretanto, é concebida quase inteiramente ao nível de indivíduos atomísticos. As estruturas sociais têm suas conseqüências porque elas são corporificadas em indivíduos, na forma de características pessoais. A estrutura de classe é vista como relevante na análise... somente na medida em que ela constitui um dos fatores que molda as próprias motivações e realizações do indivíduo. A preocupação da teoria é com características adquiridas vs. recebidas como determinantes dos resultados individuais, não com a estrutura dos resultados mesmos... O ponto é que em teorias de obtenção de status..., as estruturas sociais são vistas como tendo interesse geralmente, como determinações ou restrições sobre ações e resultados individuais. Com poucas exceções, elas têm pouca relevância teórica por si mesmas²⁵.

Assim Wright sustenta que a falta de uma teoria adequada da estrutura social e da economia política, uma teoria que seja específica do nosso tipo de formação econômica, torna difícil para estudiosos da estratificação compreender inteiramente a relação entre educação e benefícios diferenciais. Proceder de forma diferente exigiria uma unidade diferente de análise, uma perspectiva integralmente desenvolvida sobre classe social, não o indivíduo atomístico.

Em suma, com base nos fundamentos teóricos deste tipo de pesquisa tem-se argumentado que sua noção subdesenvolvida de classe, sua escolha do indivíduo e não das classes e da estrutura social como as unidades básicas de análise, e suas suposições at-eóricas sobre ocupações e divisão do trabalho²⁶, fornecem importantes críticas do que se faz atualmente.

Esses não são “meramente” pontos teóricos. Eles também têm fornecido a base para um programa empírico interessante e com uma orientação mais estrutural. Pesquisas recentes têm documentado algumas conclusões bastante importantes aqui. Por exemplo, uma comparação entre status e classe é favorável à última, mesmo na predição de sucesso individual²⁷. Quando classe é a unidade principal de análise, torna-se claro que na estrutura presente de classe dos Estados Unidos, os administradores recebem retornos maiores de sua educação em termos de renda que os trabalhadores²⁸. Além disso, alguns dados indicam que “a posição de classe é, ao menos, uma variável explanatória tão poderosa em predir a renda quanto o status ocupacional”²⁹.

E as vantagens por causa de raça e sexo? Embora seja historicamente impreciso e conceptualmente ingênuo reduzir todas as questões de raça e sexo às de classe, parece ser empiricamente o caso de que quando a classe (definida mais integralmente e adequadamente do que da forma em que ela usualmente aparece na literatura de estratificação e de obtenção de status) é controlada,

os benefícios diferenciais obtidos da educação por, digamos, pretos e brancos tendem a, geralmente, desaparecer³⁰ Resultados similares têm sido encontrados com respeito a homens e mulheres. Outra vez, falando de forma geral, quando a classe é mantida constante, as diferenças substanciais entre os sexos em relação aos benefícios obtidos da educação tendem a diminuir consideravelmente³¹. A questão real aqui é começar a perguntar porque existe uma tão grande concentração de mulheres e membros das minorias na classe trabalhadora, e mesmo mais especificamente, em frações particulares daquela classe. De que forma sexo, raça e classe interpenetram-se no capitalismo contemporâneo?³² É difícil de compreender inteiramente essas questões dadas as lacunas teóricas em grande parte da literatura atual.

Isto não significa dizer que os resultados desta tradição de pesquisa são inconseqüentes. Na verdade, muitos dos resultados e os procedimentos técnicos para gerá-los, são bastante interessantes. Um exemplo é encontrado no relatório recente de Jencks e seus colegas, *Who Gets Ahead?* Os resultados relatados aí (principalmente por Michael Olneck em sua análise dos efeitos da educação) são freqüentemente bastante provocativos. Olneck argumenta, por exemplo, que existem poucos retornos substanciais para os negros que completam apenas o segundo grau, e que retornos relativamente mais altos são obtidos apenas por aqueles negros que conseguem terminar um curso superior. Tais dados podem (e devem) nos fazer levantar questões bastante importantes sobre nossas tentativas de reformas curriculares melhorativas. Somando a isto existe o fato de que um diploma de segundo grau parece dar uma vantagem maior para aquelas pessoas que já vêm de famílias relativamente privilegiadas. "Homens que vêm de famílias desprivilegiadas devem freqüentar um curso superior para colher grandes benefícios ocupacionais de sua educação"³³. Seguramente esses achados são interessantes. Mas, outra vez, sem uma análise mais séria da economia política de nosso tipo de formação social eles padecem da falta de um quadro teórico coerente que nos permita integrar esses e outros dados num programa estrutural viável. Seu significado, na verdade, não é claro.

A pesquisa sobre obtenção de status, mesmo em seu trabalho empírico mais interessante, tem sido submetida a, pelo menos, uma outra crítica séria que é muito importante para nossos argumentos neste ensaio.

Ela tem tido uma tendência a tratar as escolas como caixas pretas. Ela depende geralmente de questionários, testes de vários tipos, registros oficiais, ocasionalmente entrevistas, e assim por diante, mas quase nunca entra nas escolas para descobrir como os resultados que aparecem nesses registros, testes, etc. são realmente produzidos. Estudantes, professores e administradores de carne e osso que fazem tudo isto acontecer não são jamais vistos. Mesmo aqueles pesquisadores que — como Bowles e Gintis³⁴ —, são críticos da pesquisa existente naquela

tradição e que estão na esquerda política, ainda tratam as escolas como se as características internas destas instituições fossem relativamente sem importância sociologicamente ou, mesmo quando discutidas, não fossem para serem pesquisadas de primeira mão. No caso de Bowles e Gintis, isto mostrou-se um problema sério uma vez que, como etnografias marxistas recentes têm demonstrado, a correspondência entre o que se pretende seja ensinado nas escolas e as necessidades de um mercado de trabalho hierárquico não são assim tão claras. Como dissemos, estudantes da classe trabalhadora, por exemplo, freqüentemente rejeitam expressamente os certificados, o currículo oculto e o visível e as normas que são pretensamente ensinadas nas escolas³⁵. A dependência de dados "externos" e "objetivos" faz com que seja difícil para Bowles e Gintis fazer outra coisa senão tratar a escola como uma caixa preta, da mesma forma que pesquisadores anteriores sobre estratificação procederam. Infelizmente, desta forma, o que é realmente ensinado, o que é realmente aprendido, o que é rejeitado, e como a experiência vivida de atores com classe, raça e sexo age como uma força mediadora para produzir os resultados tão bem estudados pelos pesquisadores da estratificação, fica perdido neste tipo de análise.

Certamente a necessidade de uma pesquisa desse tipo não tem passado sem reconhecimento dentro da tradição de obtenção de status. Dois dos investigadores mais sofisticados empiricamente dentro dela têm argumentado recentemente de forma bastante forte, de fato, que a fim de avançar substancialmente em nossa compreensão do que as escolas realmente fazem, nós precisamos saber muito mais sobre o que acontece dentro das paredes daquela instituição mesma³⁶. Eles estão claramente sugerindo um programa etnográfico de análise.

Dentro da Caixa Preta

Ao examinar um lado das divisões na sociologia da educação e ao explorar alguns dos debates dentro daquele lado, não queremos dar a impressão de que as análises etnográficas podem responder todas as nossas questões (e elas não podem): nem queremos que o leitor suponha que não exista nenhuma divisão igualmente polêmica dentro deste lado (ela existe).

Teoricamente uma boa parte da pesquisa etnográfica deve mais à sociologia fenomenologicamente orientada que aos procedimentos e aos estilos lingüísticos da pesquisa de estratificação. Ao invés de colocar o foco em técnicas de amostragem de grande escala, o pesquisador age como um observador participante. Ao invés de resultados ocupacionais e de renda, ele examina o nível das práticas culturais dentro das próprias escolas. O pesquisador gasta longos períodos de tempo dentro da escola, examinando as regras sociais informais e implícitas "negociadas" e os

significados que os atores aplicam no contexto particular. Tal como é formulado por Woods:

O enfoque sociológico que orienta este trabalho deriva do interacionismo simbólico. Este concentra-se na forma como o mundo social é construído pelas pessoas, como elas estão continuamente se esforçando para dar sentido ao mundo, e para atribuir significados e interpretações a eventos, e nos símbolos usados para representá-los. Ele põe ênfase nas próprias construções subjetivas que professores e alunos fazem dos eventos, ao invés de nas suposições que os sociólogos fazem deles, e eleva o processo de atribuição de significado e de definição da situação a uma importância primordial. Daí a ênfase nas “perspectivas”, os quadros de referência através dos quais nós fazemos sentido do mundo, e nos diferentes “contextos” que influenciam a formação e a operação dessas perspectivas. Estes quadros de referência perceptuais são então ligados à ação. A ação é assim impregnada com os significados atribuídos a ela pelos participantes, e é revelada como uma mistura de estratégias, adaptações e acomodações. Em qualquer ocasião que entrem na escola, alunos e professores estão continuamente fazendo ajustes, calculando, barganhando, agindo e mudando³⁷.

Este ajustar, barganhar, agir e mudar acontece naturalmente. É importante saber como ocorre, como a realidade da vida escolar é continuamente produzida por nossa interação significante contínua. Contudo, o mero fato de que a realidade é socialmente construída não indica “como e por que a realidade vem a ser construída de formas particulares e como e por que construções particulares da realidade parecem ter o poder de resistir à mudança”³⁸. Assim o que muito frequentemente fica faltando em estudos etnográficos é exatamente o que Karabel e Halsey compreenderam ser essencial – tanto o reconhecimento de uma teoria estrutural **quanto** uma teoria estrutural que dê conta do poder diferencial do capital cultural e econômico dentro daquele contexto.

Isto não quer dizer que toda atividade em instituições tais como escolas devem ser reduzidas a formulações teóricas abstratas. Quer dizer, no entanto, que uma fragilidade importante de tal pesquisa é que ela não leva suficientemente a sério o fato de que classe e cultura, reprodução, contestação e resistência e contradição são encontradas nas vidas cotidianas de professores, alunos e pais. Eles são todos atores pertencentes a uma classe, um sexo, uma raça, assim como são também atores individuais. Contradições e tensões entre e dentro das classes, entre a cidade e o campo (e portanto dentro de economias políticas locais particulares), entre sexos e raças e assim por diante, são todas vividas em comunidades locais e escolas tais como aquelas investigadas pela maioria dos observadores

participantes. Com toda a riqueza e valor dessas descrições etnográficas, com toda a sua ajuda em nos permitir penetrar na caixa preta da instituição, elas também frequentemente nos deixam perguntando o que tudo isto significa. Como podemos nós entender as escolas elementares, por exemplo, nos Estados Unidos sem colocá-las na dinâmica de classe e sexo, quando uma grande maioria dos que ensinam são mulheres, o número de homens que ocupam cargos de direção é enorme, e estes padrões de emprego são parte das divisões social e sexual do trabalho?

Esta situação é estrutural. Contudo ela não é abstrata, mas vivida nas escolas cada dia³⁹.

De muitas formas, uma grande porção da pesquisa etnográfica em educação cai presa dos problemas que de algum modo são realmente bastante similares aos encontrados na literatura sobre estratificação social. Esses estudos muito frequentemente têm uma noção subdesenvolvida de classe social, uma noção não suficientemente ligada à economia política das áreas estudadas⁴⁰. Suas apreciações do conteúdo e da forma cultural dos estudantes e da escola, embora claramente indo além de uma boa parte da pesquisa de obtenção de status por causa de seus interesses mesmos, estão ainda menos fortemente ligados à literatura sobre culturas de classe, raça e sexo do que deveriam⁴¹. E, finalmente, falta ao enfoque – e isto é verdadeiro de muitas etnografias e estudos de educação e estratificação – um elemento histórico importante. Ele não está conectado suficientemente a mudanças ao longo do tempo na divisão e controle do trabalho, a alterações em processo na composição de classe, e a cambiantes funções históricas do estado na educação. Este último ponto, como vimos em nosso exemplo anterior, é especialmente crítico em épocas do que se tem chamado de crise fiscal do estado. Como a tradição psicológica dominante de pesquisa em educação, as escolas, ainda muito frequentemente, não são conscientemente situadas dentro da dinâmica historicamente em mudança da sociedade da qual elas são parte.

Ficamos com um problema interessante aqui. A pesquisa de obtenção de status tem sido fortemente criticada por não entrar na caixa preta da escola. Uma tradição de investigação etnográfica tem crescido rapidamente, uma tradição que oferece um importante contrabalanço a esses estudos mais estatisticamente orientados. Contudo, embora elas se complementem uma à outra desta forma, elas estão ambas igualmente sujeitas a outras críticas importantes. Ambas têm perseguido com pouco rigor as conexões entre suas questões e dados e os problemas estruturais relacionados à organização e ao controle do tipo particular de formação social em que vivemos. Da mesma forma, ambas têm empregado noções sub-teóricas de economia, classe e cultura. E, finalmente, cada uma delas tem sistematicamente negligenciado a dinâmica complexa e a interrelação *entre* classe, economia e cultura. É este nexos –

as inter-conexões dialéticas entre relações de dominação e exploração, forma e conteúdo cultural, e modos dominantes de produção que se tem tornado o foco da pesquisa “culturalista” no papel reprodutivo da educação. Esta linha vem a ser o que se tem chamado de “sociologia do conhecimento escolar”

A Sociologia do Conhecimento Escolar

Essas questões em torno de economia, classe e cultura dentro da escola não apareceram de repente em cena. Mais de uma década de investigações – algumas conceptuais, outras empíricas – as precederam e estabeleceram agora firmemente o que pode ser chamado de uma problemática culturalista crítica dentro dos estudos sociológicos da escola.

Tem havido um foco dual nesses estudos culturalistas. A cultura tem sido analisada tanto como *experiência vivida*, quanto como *mercadoria*. O primeiro examina a cultura tal como ela é produzida na interação em processo e como um campo no qual significados e antagonismos de classe, raça e sexo são experienciados. O segundo olha para a cultura como um produto, como um conjunto de artefatos produzidos para o uso. Ambos são necessários, e ambos têm estado presentes nos estudos que se têm desenvolvido. Nós não apresentaremos uma história detalhada do desenvolvimento das tradições que esses estudos representam. Tais análises estão disponíveis em outro local⁴². Nós esquematizaremos, brevemente, entretanto, alguns dos fundamentos políticos, conceptuais e históricos nos quais eles têm se baseado.

No final dos anos sessenta e no início dos anos setenta, numa época em que uma análise estrutural do conteúdo e da forma reais no interior das escolas permaneceria relativamente inexplorada na sociologia da educação nos Estados Unidos, incursões perceptíveis estavam sendo feitas nesta área em outros locais. Na Inglaterra, por exemplo, a publicação da reunião de trabalhos feita por Michael F. D. Young, **Knowledge and Control**, assinalou o interesse crescente nas origens e efeitos sociais da seleção e organização do conhecimento curricular. Young, Bernstein, Bourdieu, e outros na Europa argumentavam que a organização do conhecimento, a forma de sua transmissão, e a avaliação de sua aquisição são fatores cruciais na reprodução cultural de relações de classe em sociedades industriais⁴³.

Nos Estados Unidos, frequentemente em reação à orientação técnica e positivista (o que nós, anteriormente, chamamos de tradição do “rendimento”) que dominava a área, surgiram tipos similares de questões. Contudo, elas surgiram menos da sociologia da educação que da própria área de currículo. Com fortes influências da teoria crítica e da sociologia do conhecimento, bem como do renascimento do diálogo marxista e neo-marxista, foram feitas tentativas para ligar o

conhecimento real – tanto oculo quanto visível – encontrado nas escolas às relações de dominação e subordinação fora da instituição⁴⁴.

Nos Estados Unidos, Inglaterra e França, argumentou-se que as questões que a maioria dos sociólogos da educação e os pesquisadores de currículo faziam, encobriam o fato de que as relações reais de poder já estavam fixadas em seus modelos de pesquisa e nos enfoques nos quais eles se baseavam.

Como disse Young, os sociólogos inclinavam-se a “tomar” como seus problemas de pesquisa aquelas questões que eram geradas pelo aparato administrativo existente, ao invés de “construí-las” eles mesmos⁴⁵. Argumentava-se que nos estudos de currículo as questões de eficiência e de crescente rendimento meritocrático tinham despolitizado quase totalmente a área. Questões de “técnica” tinham substituído as questões políticas e éticas mais essenciais e potentes do que deveríamos ensinar e por quê⁴⁶.

Os interesses que guiavam este programa de pesquisa na década anterior eram triplíplex: 1) substituir a “análise meritocrática, individualística da relação entre educação e desigualdade social” por uma apreciação mais histórica e estrutural; 2) “deslocar os enfoques psicologizados, objetivísticos” de pesquisa sobre rendimento e currículo escolares, em favor de uma “análise sócio-política” do que passa por conhecimento escolar legítimo; e 3) questionar os enfoques de organização e controle das escolas e salas de aula com uma orientação técnica, gerencial, de eficiência, e substituí-los por uma “visão crítica socialmente interativa e culturalmente baseada”⁴⁷.

As escolas eram vistas como locais que não somente “processavam pessoas”, mas também como instituições que “processavam conhecimento”⁴⁸. Um dos focos primários, de fato, estava nas interrelações entre estes dois tipos de “processamento”. Em termos dos conceitos que introduzimos previamente, reconhecia-se que as práticas escolares precisavam ser relacionadas não somente a problemas de rendimento individual, escolha ocupacional e mobilidade, mas também a processos de acumulação de capital e de produção e legitimação. Tomando um conceito chave de Gramsci, o programa em torno do qual esta pesquisa centrou-se era o de determinar como a “hegemonia ideológica” era mantida. Como o controle do significado e da cultura relacionava-se à reprodução de (e, mais tarde, à resistência a) nossa ordem sócio-econômica? O trabalho intelectual deste período estava primariamente devotado à crítica ideológica⁴⁹.

A ideologia era usualmente entendida de forma Althusseriana. A pessoa individual não era a “fonte originadora de consciência, a irrupção de um princípio subjetivo num processo histórico objetivo”. Ao invés, a consciência e o significado são feitos (“constituídos por”) de práticas ideológicas que pré-existem aos sujeitos humanos e que realmente “produzem subjetividade”. Assim, “a ideologia é uma prática produzindo sujei-

Para pesquisadores críticos em ambos os lados do Atlântico, então, os recursos simbólicos organizados e transmitidos na escola não eram neutros. Ao invés, eles eram, de forma melhor, pensados em termos ideológicos, como o capital cultural de grupos específicos que – embora esta cultura tivesse uma vida própria –, funcionava para recriar relações de dominação e subordinação ao “posicionar” os sujeitos dentro de relações e discursos ideológicos mais amplos. A cultura da escola, portanto, era um terreno de conflito ideológico, não meramente uma série de fatos, habilidades, disposições e relações sociais que eram para ser ensinados da forma mais eficiente e efetiva possível.

Para Bernstein, por exemplo, a ênfase estava em como um segmento particular da classe média reproduzia-se a si mesmo pelo controle do aparato pedagógico e curricular da escola. Na obra de Bourdieu, via-se como o capital cultural dos grupos de elite trabalhava nas escolas e universidades para reproduzir as fronteiras de classe tanto dentro quanto fora dos grupos dirigentes. Isto era obtido, em parte *porque* o sistema educacional era relativamente autônomo das necessidades da produção. Era esta própria autonomia que lhe permitia fazer seu trabalho ideológico⁵¹. Outros investigadores perseguiram caminhos similares, examinando como as formas principais de currículo, pedagogia e avaliação contribuíam para a recriação da hegemonia ideológica das classes dominantes de formas igualmente sutis e complexas. O que ligava esses autores, entretanto, era uma preocupação persistente com *cultura*, não somente com economia, e com relação entre o que realmente acontecia com o sistema educacional e a estrutura de exploração e dominação fora dele. A tentativa – que cresceu em sofisticação ao longo dos anos –, era a de começar a combinar análises estruturais sérias com estudos da cultura vivida e mercantilizada da escola. O problema era o de integrar o micro e o macro de forma coerente.

Este intento integrador é sumariado por um de nós em uma passagem de um trabalho anterior. Ali era sugerido que três áreas necessitavam ser trabalhadas se nós quiséssemos ir além da pesquisa prévia sobre o que as escolas fazem e quem se beneficia do conteúdo e da organização atuais:

Nós precisamos examinar criticamente não somente “como um estudante pode adquirir mais conhecimento” (a questão dominante em nosso campo orientado pela eficiência) mas “porque 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? Estas questões devem ser feitas a respeito de, pelo menos, três áreas da

vida escolar: (1) como as regularidades básicas do dia-a-dia das escolas contribuem para os estudantes aprenderem essas ideologias; (2) como as formas específicas de conhecimento curricular... refletem essas configurações; (3) como essas ideologias são refletidas nas perspectivas fundamentais que os próprios educadores empregam para ordenar, guiar e dar significado à sua própria atividade.

A primeira dessas questões refere-se ao currículo oculto das escolas – o ensino tácito de normas, valores e disposições aos estudantes que acontece simplesmente por eles viverem e enfrentarem as rotinas e expectativas institucionais das escolas, dia após dia, por vários anos. A segunda questão solicita-nos que tornemos o próprio conhecimento educacional problemático, que prestemos muito maior atenção à substância do currículo, de onde o conhecimento vem, ele é o conhecimento de quem? que grupos sociais o sustentam? e assim por diante. A questão final busca fazer os educadores mais conscientes dos compromissos ideológicos e epistemológicos que eles tacitamente aceitam e promovem ao usar certos modelos e tradições – digamos, o positivismo vulgar, administração sistêmica, funcionalismo-estrutural, um processo de rotulação social, ou de modificação de comportamento – em seu próprio trabalho. Sem uma compreensão desses aspectos da vida escolar, uma compreensão que os conecte seriamente com a distribuição, qualidade e controle do trabalho, poder, ideologia e conhecimento cultural fora de nossas instituições educacionais, a teoria educacional e a formulação de políticas pode ter um impacto menor do que esperamos⁵².

Embora este questionamento crítico do conhecimento, das relações sociais e dos compromissos ideológicos não alterasse por si mesmo seja a educação, seja a sociedade, um programa de crítica deste tipo era visto como um primeiro passo essencial na geração tanto de uma pesquisa quanto uma prática mais emancipatórias. O interesse estava em iniciar o processo de, rigorosamente, examinar o que era aceito como natural de forma que os produtos sociais e culturais reais de nossas teorias e práticas pudessem ser iluminados, tendo em mente, ao mesmo tempo, tanto os interesses dos etnógrafos na vida do dia-a-dia dentro da caixa preta da escola quanto os dos pesquisadores de estratificação nas instituições além da escola. Entretanto, ao invés de maior descrição da forma com que os atores interpretam e constroem a realidade socialmente, aquela realidade mesma era vista criticamente, como uma construção ideológica relacionada à hegemonia de classe, raça e sexo. E ao invés da seleção ocupacional individual, classe (e a reprodução das relações de classe) era um conceito organizador principal⁵³. Como Wexler bem formulou, “tal crítica envolvia remover o véu da

neutralidade através da reversão do processo social cognitivo de converter valores em fatos”⁵⁴. Sem reverter este processo, não teríamos lugar algum para começar.

Havia problemas, naturalmente, com algumas dessas primeiras formulações críticas. Elas supunham que era relativamente simples “ler” um texto ideologicamente, que os interesses sociais estavam sempre “representados” no ensino e no currículo de uma forma direta, muito como um espelho reflete uma imagem. Algumas vezes este é o caso; com frequência, decididamente, não é⁵⁵. Elas também, às vezes, corporificavam uma posição de que as escolas eram necessariamente bem sucedidas em ensinar um currículo oculto, um currículo que “refletia” (outra vez a analogia do espelho) as exigências da divisão do trabalho na sociedade. E, finalmente, elas negligenciavam a realidade das contradições e da luta. Elas apresentavam um modelo demasiadamente passivo. Como se tornou muito mais claro ao longo dos últimos anos, as pessoas – incluindo professores (as) e estudantes – podem agir contra formas ideológicas dominantes. Os resultados finais podem não ser nem o que as escolas “pretendiam”, nem o que uma “leitura ideológica” simples podia deduzir. A hegemonia ideológica não era algo que ou existisse ou deixasse de existir em qualquer momento particular. Era (e é) uma luta constante, a conclusão da qual não se pode saber de antemão⁵⁶.

Este é um ponto crucial. Porque a hegemonia requer o “assentimento” da maioria dominada na sociedade, ela não pode nunca ser algo que seja permanente, universal ou simplesmente dada. Ela necessita ser conquistada continuamente. Seja qual for a estabilidade que ela possui, é um “equilíbrio em movimento, contendo relações de força favoráveis ou desfavoráveis a esta ou aquela tendência”⁵⁷. Se a hegemonia não é nem fixa nem garantida, ela pode ser quebrada ou contestada. Estas contestações, de fato, teriam que surgir por causa das tensões, contradições e das desigualdades crescentemente visíveis produzidas pelo nosso modo dominante de produção, distribuição e consumo. Resistência a ele, embora tal resistência possa não ser muito consciente, não pode ser sempre incorporada de volta a formas ideológicas dominantes⁵⁸. Assim, mesmo o próprio sistema educacional, em termos de sua cultura interna e de suas relações com a sociedade mais ampla, não é simplesmente um instrumento de dominação no qual grupos poderosos controlam os menos poderosos. Ele é o *resultado* de uma luta contínua entre e dentro dos grupos dominantes e dominados⁵⁹.

Tal crítica interna não deixou de causar impacto. Um participante dos debates ao longo da década passada descreve parte das mudanças de concepção da seguinte forma:

A tendência teórica dominante na teoria crítica da educação... enfatizou o grau em que a educação é determinada socialmente de forma estrutural, a profundidade da operação de dominação cul-

tural através da escola, e as formas nas quais a cultura e a microestrutura da escola possibilitam a perpetuação das funções macroestruturais de acumulação de capital e legitimação social. Estas elucidações iniciais foram então modificadas. Os pontos centrais no modelo de economia política da escola e da dominação cultural de classe pela transmissão da ideologia como conhecimento educacional foram significativamente qualificados. O conceito de totalidade econômica foi substituído por um reconhecimento da autonomia institucional relativa. A integração estrutural cedeu caminho à descrição das contradições internas. A dominação foi mitigada pelo estudo do conflito de classe e da resistência dos alunos dentro da escola⁶⁰.

Examinemos os pontos históricos de Wexler em mais detalhe. Embora a história deste tipo de trabalho crítico na sociologia do conhecimento escolar não tenha sido necessariamente linear, ela tem passado, na essência, por várias fases. A primeira foi a introdução da importância de se estudar o papel das idéias e da consciência, não somente dos resultados ocupacionais da escola. Na Inglaterra, em particular, algumas das versões mais extremas do que era então chamado de “nova sociologia da educação” parecia supor que tal “questionamento das suposições tomadas como naturais de professores (as) e outros sobre arranjos curriculares e práticas pedagógicas prevalentes não somente transformariam a educação mas levariam também a mudanças de longo alcance na sociedade mais ampla”⁶¹. Embora elas fossem um tanto ingênuas politicamente, o impacto de sua posição não deveria ser descartado, entretanto. Ao legitimar o estudo do conhecimento e da consciência, da cultura, eles prepararam a cena para a maior parte do que se seguiu.

Estimulada em parte pelas críticas desta posição “possibilitária ingênua”⁶² uma teoria social mais ampla foi incorporada no programa de pesquisa. Esta tendia a ser uma teoria de correspondência relativamente pouco refinada, uma teoria frequentemente baseada naquela formulada por Bowles e Gintis em *Schooling in Capitalist America* ou similar a ela. Aqui o que era enfatizado eram os “efeitos determinantes das relações capitalistas de produção na natureza da escola e da consciência nas sociedades capitalistas”⁶³. Como consequência, de certa forma, menos ênfase era posta no poder de formas culturais dentro das escolas. Uma teoria assim mecanicista não podia, claramente, sustentar-se por muito tempo e em seu lugar desenvolveu-se uma orientação marxista mais estruturalista⁶⁴. Ao invés de ver a economia como determinando tudo mais, com as escolas tendo pouca autonomia, uma formação social era descrita como sendo constituída de uma *totalidade complexa* de práticas políticas, econômicas e culturais-ideológicas. Ao invés de um modelo base/superestrutura, e ao invés de ver instituições “superestruturais” tais como as escolas como sendo total-

mente dependentes da economia e controladas por ela, estes três conjuntos de práticas inter-relacionadas criam *conjuntamente* as condições de existência uma para as outras. Assim, a esfera cultural, por exemplo, tem “autonomia relativa” e tem um “papel específico e crucial no funcionamento do todo”⁶⁵.

Isto pode parecer muito abstrato, mas suas implicações provaram ter bastante consequências. Esta concepção, uma vez mais, gerou um crescimento rápido no estudo da produção e reprodução cultural. Pois se a ideologia e a cultura são “concebidas como tendo mais autonomia real que meramente a que é exigida para a reprodução das relações de produção”, então o currículo escolar e as relações sociais do dia-a-dia nas escolas como conjuntos de práticas ideológicas tornam-se muito significativos, uma vez mais, tanto teoricamente quanto em termos de possibilidades para a ação⁶⁶.

Entretanto, em reconhecimento dos argumentos apresentados anteriormente sobre a natureza possivelmente contraditória das “funções” que as escolas exercem e sobre a natureza dos conflitos dentro e sobre a instituição, havia (e há) agora uma diferença nítida. Enquanto antes simplesmente supunha-se uma correspondência entre economia e ideologia, agora se compreendia que poderia haver disfunções entre as duas. A reprodução não era tudo o que acontecia. A cultura podia ser, digamos, tanto a reprodução quanto a contradição de exigências econômicas.

Nós queremos enfatizar a importância do fato de que tem havido um movimento rápido de afastamento de formulações dogmáticas iniciais⁶⁷. Como o economicismo tem sido crescentemente questionado, como os modelos simples tipo base/superestrutura têm sido submetidos a um julgamento rigoroso, isto tem causado um grau considerável de flexibilidade, tendo sido importante de várias formas. Isto trouxe um elemento de auto-crítica séria para o debate sobre a relação entre educação, cultura e economia. Ao mostrar a natureza relativamente autônoma da cultura, ao rejeitar enfoques reducionistas que traduzem tudo em “funções” do modo de produção, nós estaremos mais aptos a descobrir as especificidades de cada área que estivermos estudando. Finalmente, e talvez o que seja mais importante para educadores, estes debates teóricos têm tido um impacto crucial no que é visto como a eficácia dos esforços práticos⁶⁸.

Sejam os específicos aqui. Se a educação não pode ser mais que um epifenômeno ligado diretamente às exigências de uma economia, então pouco pode ser feito dentro da educação em si mesma. Ela é uma instituição totalmente determinada. Entretanto, se as escolas (e as pessoas) não são espelhos passivos da economia, mas, ao invés, agentes ativos nos processos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes, então compreender o que elas fazem e agir sobre elas torna-se um momento importante. Pois se as escolas são parte de um “terreno contesta-

do”, se elas são parte de um conjunto maior de conflitos políticos, econômicos e culturais, os resultados dos quais não estão naturalmente pré-ordenados em favor do capital, então a luta cotidiana difícil e contínua ao nível da prática do ensino e do currículo em escolas é também parte desses conflitos mais amplos. A chave está em ligar essas lutas cotidianas dentro da escola às outras ações em favor de uma sociedade mais progressista naquela arena mais ampla.

Este é um tônico notável para o cinismo, ou a percepção de que nada pode ser feito nas escolas, que têm penetrado numa porção significativa da comunidade educacional criticamente orientada, ao longo da última década. Ao invés, a própria percepção do papel ativo da escola em recriar relações hegemônicas que estão sendo constantemente desafiadas – e, portanto, estão em necessidade constante de serem recriadas –, abre um campo inteiro para a ação conjunta com outros educadores, pais, estudantes, grupos de trabalhadores, mulheres, negros progressistas e assim por diante. A cultura – mercantilizada e vivida –, dentro da caixa preta, então, tem, um lugar mais crítico ainda. Investigar o papel que ela exerce e lutar sobre ela torna-se de grande consequência.

Portanto, tem havido um interesse ainda maior em estudos culturalistas. Um grande número de estudos têm começado outra vez a conceder atenção considerável a como a ideologia “funciona” em materiais culturais. Esta pesquisa focaliza a cultura mercantilizada, as “coisas” da cultura, tais como filmes, textos, novelas, arte e assim por diante num esforço para iluminar as contradições, os compromissos, as tensões ideológicas no material. Algumas dessas investigações têm sido muito mais sofisticadas que enfoques anteriores de análise ideológica e têm buscado incorporar avanços recentes em análise cultural, extraídos de trabalhos em semiótica e estruturalismo literário que têm se desenvolvido a partir de trabalhos europeus sobre ideologia⁶⁹.

Entretanto, embora certamente melhor que os que os precederam, nós precisamos lembrar que esses enfoques estudam somente uma metade da dinâmica cultural. Como argumentamos, uma análise completa da relação entre a ideologia e o conhecimento e as relações sociais da escola deve incluir não somente investigações do material da cultura, mas também a subjetividade. Sem este foco dual, corremos o risco de esquecermos algo muito importante, a atividade concreta das pessoas.

Whitty dirige nossa atenção para alguns desses perigos:

... Muitos escritores pós-Althusserianos, engajados num esforço para elucidar mais claramente as características específicas da prática ideológica, têm se baseado muito nos trabalhos de lingüística e semiótica e isto tem levado a uma variedade de enfoques “estruturalistas” da leitura da ideologia, que põem seu foco nas formas nas quais os textos produ-

zem significado e posicionam os sujeitos humanos através de suas regras e estruturas internas mais que através de seu conteúdo visível... Tais estudos frequentemente dizem respeito às formas nas quais os textos se dirigem a, e posicionam, “sujeitos ideais”, enquanto Richard Johnson nos lembra que o significado real do trabalho ideológico que eles executam depende da sua relação com as “atitudes e crenças já vividas. As ideologias nunca se dirigem (“interpelam”) um “sujeito nu”... Indivíduos sociais concretos são sempre construídos como agentes culturalmente situados num sexo e numa classe, tendo já uma subjetividade complexamente formada”... Em análises estruturalistas há sempre o perigo de “permanecer preso nas formas ideológicas mesmas e nos efeitos daí *inferidos*” e de subestimar o significado do “momento de auto-criação, da afirmação da crença ou do *dar* o consentimento”. Como tal, então correm o perigo de produzir um modelo demasiado mecanicista da formação de subjetividades⁷⁰.

Assim, o agente ativo deve tomar seu lugar ao lado do sujeito que é “produzido” pela ideologia. A tensão entre as duas posições é constante. Existe uma relação forte entre ideologia e o conhecimento e as práticas da educação. A ideologia tem poder; ela é encontrada nos materiais, tanto no que inclui quanto no que exclui. Ela posiciona as pessoas no interior de relações mais amplas de dominação e exploração. Contudo, quando vivida, ela também tem nela, frequentemente, elementos de percepção “correta” assim como de percepção “equivocada”⁷¹. Lado a lado com crenças e ações que mantêm a dominação de grupos e classes poderosos, haverá elementos de compreensão séria (embora, talvez, incompleta); elementos que vêem o controle, o poder e os benefícios diferenciais e penetram próximo ao coração de uma realidade desigual. Assim embora nós devamos continuar aquela parte de nosso programa que analisa o conteúdo ideológico da educação, devemos também lembrar que pessoas reais em histórias reais e complexas interagem com aquele conteúdo. O produto ideológico é sempre o resultado daquela interação, não um ato de imposição.

Esta é uma forma mais dinâmica de olhar para a questão da reprodução ideológica que aquela que tem prevalecido na literatura sobre ideologia e escola no passado. Ela fornece as bases para uma teoria mais completa de como a ideologia funciona. Na próxima seção deste artigo forneceremos um modelo concreto que sintetizará os pontos teóricos, que acabamos de formular.

Analisando a Dinâmica da Ideologia

Nas seções anteriores nós destacamos a sofisticação crescente de nossos conceitos do que as escolas fazem socialmente. Argumentamos que os enfoques que põem foco somente na economia e não na cultura, ou que lidam somente com produtos culturais e

não processos culturais vividos, eram incompletos. Argumentamos também que a educação não era um empreendimento estável dominado pelo consenso, mas era, ao invés, partido por conflitos ideológicos. Esses conflitos políticos, culturais e econômicos são dinâmicos. Eles estão em algo como um movimento constante, cada um frequentemente agindo sobre o outro e cada um derivando de lutas, antagonismos e acordos estruturalmente gerados. Dada a profundidade crescente de nossa compreensão geral das relações entre cultura e a formação de, e/ou resistência a, hegemonia ideológica, o que significa isto para o nosso problema mais específico da ideologia e educação?

Primeiramente, ao invés de uma teoria unidimensional na qual a forma econômica é determinada, a sociedade é concebida como sendo constituída de três esferas inter-relacionadas – a econômica, a cultural-ideológica e a política.

Em segundo lugar, precisamos ser cautelosos sobre a suposição de que as ideologias são somente idéias mantidas em nossa cabeça. É melhor pensá-las menos como coisas que como processos sociais⁷². Nem são as ideologias configurações lineares, simples processos que trabalham todos necessariamente na mesma direção ou se reforçam uns aos outros. Ao invés, esses processos, às vezes, se sobrepõem, competem entre si, e mesmo colidem uns com os outros. É melhor descrevê-los, talvez, como a “cacofonia de sons e sinais de uma rua de cidade grande que por um texto serenamente comunicando-se com o leitor solidário, ou o professor ou o apresentador de TV dirigindo-se a uma audiência domesticada e passiva”⁷³.

O fato de que pode não existir uma “audiência domesticada e passiva” aponta para o caráter dialético da ideologia. Isto emerge claramente se nós pensamos sobre o sentido dual (na verdade, opostos) da palavra “sujeito”. As pessoas tanto podem ser sujeitos de um dominador quanto sujeitos da história. Cada um deles conota um sentido diferente: o primeiro passivo, o segundo ativo. Assim, as ideologias não tão somente submetem as pessoas a uma ordem social pré-existente. Elas também qualificam os membros daquela ordem para a mudança e a ação social. Desta forma, as ideologias funcionam muito mais como o cimento que mantém junta a sociedade. *Elas fornecem poder assim como tiram poder*⁷⁴.

Este processo de fornecer poder é parcialmente o resultado de que vários elementos ou *dinâmicas* estão usualmente presentes ao mesmo tempo em qualquer instância. Isto é importante. A forma ideológica não é redutível a classe. Processos de sexo, idade e raça entram diretamente no *momentum* ideológico⁷⁵. É realmente a partir da articulação com, colisão entre, ou contradições entre e dentro de, digamos, classe, raça e sexo que as ideologias são vividas na vida do dia-a-dia das pessoas.

A fim de destrinchar como a ideologia funciona, então, temos que considerar cada uma das esferas e as dinâmicas que operam

no interior delas. Pode ser útil conceitualizar as intrincadas conexões entre esses elementos com o uso da seguinte gravura:

		E S F E R A S		
		Econômica	Cultural	Política
D I N Â M I C A S	Sexo			
	Raça			
	Classe			

Como mostra a figura, cada espaço da vida social é constituído pelas dinâmicas de classe, raça e sexo. Cada uma destas esferas tem sua própria história interna em relação às outras. Cada dinâmica é encontrada em cada uma das esferas. Assim, para dar um exemplo, é impossível compreender completamente as relações de classe no capitalismo sem ver como o capital usou as relações patriarcais sociais em sua organização. A desqualificação atual das mulheres que trabalham em escritório através da introdução da tecnologia de processamento de texto e a perda global de empregos que resultará entre mulheres da classe trabalhadora oferece um exemplo em que classe e sexo interagem na economia. Nas escolas, o fato antes mencionado de que quem ensina nas escolas elementares são, principalmente, mulheres, que historicamente têm vindo de um segmento particular da população, ilumina a dinâmica dual de classe e sexo, outra vez em funcionamento. E a rejeição da escola por muitos jovens negros e mulatos em nossos centros urbanos, e o senso de orgulho na capacidade de criar uma criança, entre muitas garotas solteiras das minorias, estudantes de segundo grau, é um resultado das interconexões complexas entre as histórias de lutas e opressões de classe, raça e sexo ao nível da cultura vivida desses jovens⁷⁶.

Exemplos como esses poderiam ser multiplicados. Nossa intenção principal é documentar a qualidade relacional da ideologia. As escolas são parte das esferas econômica, política e cultural. Pode acontecer que as necessidades de cada uma nem sempre coincidam. As dinâmicas que constituem essas esferas, portanto, também interagem na atividade cotidiana das escolas. Elas podem também nem sempre reforçar umas às outras. Isto torna a análise ideológica uma tarefa complicada uma vez que mesmo desenovelar um processo ideológico como o do sexo é bastante difícil. Integrar os outros com ele pode exigir algo que seja excepcionalmente difícil.

O reconhecimento desta dificuldade é importante. Nós não devemos supor que formulações simples se mostrarão suficientemente adequadas para nos ajudar a entender a vida real de nossas instituições educacionais. Como mostramos aqui, as teorias que atualmente estão sendo debatidas têm, elas mesmas, se transformado marcadamente ao longo do tempo. Não temos nenhuma razão para acreditar que elas serão estáticas agora, nem pensamos que um tal estado estático seja útil. Acreditamos, entretanto, que somente através de seu uso na análise de práticas concretas, em instituições concretas, é que a área progredirá.

NOTAS

Este artigo é baseado num ensaio mais longo em Michael W. Apple e Lois Weis, Eds. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.

1. Para uma análise mais extensa deste e outros enfoques de pesquisa, ver Michael W. Apple. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
2. Jerome Karabel e A. H. Halsey, eds. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977. p. 61.
3. David Hogan. "Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans". in Michael W. Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. p.52-53.
4. Michael W. Apple e Joel Taxel, "Ideology and the Curriculum". in Anthony Hartnett, ed. *The Social Sciences in Education*. London: Heinemann, 1982. Nós, proposadamente, colocamos entre aspas as palavras "funções", dado o debate sobre a utilidade do conceito mesmo de funcionalidade, uma vez que ele frequentemente implica um processo reprodutivo sem fim, relativamente livre de conflito, com pouca chance de mudança. Como se verá mais adiante neste artigo, nós temos desacordos fundamentais com esta posição. Para críticas da lógica funcionalista em educação, ver: Michael W. Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. Uma versão sofisticada da análise funcionalista é defendida, entretanto, em G.A. Cohen, Karl Marx's *Theory of History: A Defense*. Princeton: Princeton University Press, 1978.
5. Ver, por exemplo, Randall Collins. *The Credential Society*. New York, Academic Press, 1979; John Ogbu, *Minority Education and Caste*. New York, Academic Press, 1978; e Manuel Castells, *The Economic Crisis and the American Society*. Princeton: Princeton University Press, 1980.
6. Pierre Bordieu e Jean Claude Passeron, *A Reprodução*. Rio, Francisco Alves, 1975 e Basil Bernstein. *Class, Codes and Control*, v.3 Boston, Routledge and Kegan Paul, 1977.
7. Isto tem sido argumentado de forma mais sistemática em Samuel Bowles e Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books, 1976 (Edição em espanhol: *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México, Siglo Veinteuno, 1981). Há várias inadequações, tanto teóricas quanto empíricas, nesta posição. Ver, e. g., Michael W. Apple. *Education and Power*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982 e Michael R. Olneck e David B. Bills. "What Makes Sammy Run: An Empirical Assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory", *American Journal of Education* 89, November, 1980, p. 27-61.

8. Apple, *Education and Power*: Apple, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, especialmente Capítulo 1 e Stuart Hall, "Rethinking the 'Base and Superstructure' Metaphor", in Jon Bloomfield, ed. *Class, Hegemony and Party*. London, Lawrence and Wishart, 1977, p. 43-72.
9. John Meyer. "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology* 83, July, 1977, p. 55-77.
10. Vicente Navarro. *Medicine Under Capitalism*. New York, Neale Watson, 1976. p. 91. Ver também James O'Connor. *The Fiscal Crisis of the State*. New York, St. Martin's Press, 1973.
11. Manuel Castells. *The Economic Crisis and American Society*. especialmente Capítulos 3-5.
12. C.B. Macpherson, "Do We Need a Theory of the State?" in Roger Dale, et al., eds. *Education and State* v.1. Sussex, Falmer Press, 1981, p. 65.
13. Sou grato a Walter Feinberg por parte deste argumento. Ver também David Noble. *America By Design*. New York, Knopf, 1977: Apple, *Ideologia e Currículo* e Apple, *Education and Power*, Capítulo 2.
14. Apple, *Ideologia e Currículo*.
15. Paul Willis. *Learning to Labour*. Westmead, England, Saxon House, 1977.
16. Apple, *Education and Power*.
17. Roger Dale, "Education and the Capitalist State", in Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. p. 137.
18. Erik Olin Wright, "Class and Occupation", *Theory and Society* 9, January, 1980, p. 177-214.
19. Michael W. Apple, "The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction". *Harvard Educational Review* 48, November, 1978, p. 495-503.
20. Erik Olin Wright, *Class Structure and Income Determination*. New York: Academic Press, 1979. p. 77.
21. Alan C. Kerckhoff, ed. *Research in Sociology of Education and Socialization: Longitudinal Perspectives on Educational Attainment*. Greenwich, JAI Press, 1980, p. VIII.
22. Grande parte do trabalho recente está resumido em Kerckhoff, ed. *Research in Sociology of Education and Socialization*, um livro valioso no contexto deste programa de pesquisa.
23. Embora esta seja uma questão complexa, o leitor interessado poderá querer seguir o argumento sobre como se interpreta classe examinando os trabalhos de, digamos, críticas marxistas recentes da pesquisa sobre a obtenção de status como a de Erik Olin Wright ou alguns dos trabalhos históricos e empíricos sobre a formação de classe, cultura e o processo de trabalho na Europa e nos Estados Unidos. Ver, por exemplo, Nicos Poulantzas. *As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje*. Rio, Zahar, 1975; Richard Edwards. *Contested Terrain*. New York, Basic Books, 1979 e John Clarke, Chas Critcher e Richard Johnson, eds. *Working Class Culture*. London: Hutchinson, 1979. Para uma análise histórica do papel da educação na formação de classe nos Estados Unidos, ver David Hogan, "Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans", in Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. p. 32-78.
24. Wright *Class Structure and Income Determination*. p. 70.
25. Ibid.
26. Wright, "Class and Occupation".
27. Wright, *Class Structure and Income Determination*. p. 126.
28. Ibid, p. 165.
29. Ibid, p. 225.
30. Ibid, p. 195.
31. Ibid, p. 216
32. Ibid, p. 201. Ver também, Women's Studies Group. *Women Take Issue*, London, Hutchinson, 1978 e Michael Reich, *Racial Inequality*. Princeton, Princeton University Press, 1981.
33. Christopher Jencks et al. *Who Gets Ahead?* New York, Basic Books, 1979. p. 174-175. É muito importante notar que quase todos estes estudos têm sido sobre *homens*. Eles, assim, subrepresentam e, em parte, reproduzem a estrutura de dominação patriarcal na sociedade.
34. Bowles and Gintis. *Schooling in Capitalist America*.
35. Este ponto foi discutido em extensão consideravelmente maior em Apple, *Education and Power*.
36. Ver o capítulo por Sewell e Hausein in Kerckhoff, ed. *Research in Sociology of Education and Socialization*. Ver também os artigos interessantes por Allan C. Kerckhoff, "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?" *Social Forces*, 55 (December 1976), 368-381 e Lois Weis, "Educational Outcomes and School Processes", in Philip Altbach, Robert Arnove and Gail Kelly, eds. *Comparative Education*, New York, Macmillan, 1982.
37. Peter Woods. *The Divided School*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979. p. 2.
38. Geoff Whitty, "Sociology and the Problem of Radical Educational Change", in Michael Flude e John Ahier, eds. *Educability, Schools and Ideology*, London, Croom Helm, 1974. p. 125.
39. Ver Gail Kelly e Ann Nihlen. "Schooling and the Reproduction of Patriarchy", in Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 162-180. Ver também, Michael W. Apple, "Work Gender and Teaching", *Teachers College Record* 84, Spring, 1983, p. 611-628.
40. Um argumento similar é feito por Anthony Green. Ver seu "Extended Review", *The British Journal of Sociology of Education* 1, March, 1980, p. 121-128.
41. São importantes aqui Clarke, Critcher e Johnson, eds. *Working Class Culture* e Women's Studies Group, *Women Take Issue*.
42. Ver Karabel e Halsey. *Power and Ideology in Education*, especialmente capítulo 1, Apple, *Ideologia e Currículo*, P. C. Grierson, "An Extended Review of *Knowledge and Control, Explorations in the Politics of Schools Knowledge, and Society, State and Schooling*", *Educational Studies* 4, March, 1978, p. 67-84, Michael W. Apple, "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review* 20, June, 1976, p. 209-215, e Michael W. Apple, "The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction", *Harvard Educational Review* 48, November, 1978, p. 495-503.
43. Michael F.D. Young, ed. *Knowledge and Control*, London, Macmillan, 1971; Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control Volume 3*, e Bordieu and Passeron, *A Reprodução*.
44. Apple, *Ideologia e Currículo*.
45. Young, *Knowledge and Control*.
46. Michael W. Apple, "The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings". in Michael W. Apple, Michael Subkoviak, e Henry Lufler, Jr., eds. *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*. Berkeley, McCutchan, 1974. p. 3-34.
47. Philip Wexler, "Change: Social, Cultural and Educational", in *New Directions in Education: Critical Perspectives*, Occasional Paper 8, Department of Social Foundations and Comparative Education Center, State University of New York, Buffalo, 1981, p.2.
48. Young. *Knowledge and Control*.
49. Philip Wexler. "Body and Soul: Sources of So-

- cial Change and Strategies for Education". *British Journal of Sociology of Education* 2, number 3, 1981, p. 259.
50. Chantal Mouffe, "Hegemony and Ideology in Gramsci" in Chantal Mouffe, ed. *Gramsci and Marxist Theory* Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979, p. 171. Ver também Louis Althusser *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Rio, Graal, 1985, 2ª ed. Como veremos adiante, esta posição tem sido fortemente criticada tanto politicamente quanto conceitualmente.
 51. Ver especialmente o capítulo final de Bernstein em *Class, Codes, and Control Volume 3*. Ele publicou recentemente uma tentativa ainda mais ambiciosa de desenvolver uma teoria que ligue classe, cultura e ideologia. Ver Basil Bernstein "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction" in Apple ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 304-355.
 52. Apple *Ideologia e Currículo* p. 14.
 53. Argumentaremos adiante, entretanto, que a ideologia não é redutível à dinâmica de classe. Isto negligencia as importantes contribuições feitas pelas críticas feministas das teorias e pesquisas marxistas ortodoxas. Ver Women's Studies Group, *Women Take Issue* e Madeleine Arnot, *Class, Gender and Education* Milton Keynes, England, The Open University Press, 1981.
 54. Wexler *Critical Social Psychology*.
 55. Para uma discussão adicional da complicada questão da "representação" ideológica em um texto, ver Michele Barrett et al, eds, *Ideology and Cultural Production*. New York: St. Martin's Press, 1979 e Collin Summer, *Reading Ideologies* New York, Macmillan, 1979.
 56. Estas críticas foram discutidas muito mais amplamente em Apple, *Education and Power* e Wexler, "Structure, Text and Subject". Ver também Henri Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press, 1981.
 57. Dick Hebdige. *Subculture: The Meaning of Style* London: Methuen, 1980, p. 16. Ver também o trabalho bem conhecido de R.W. Connell, et al. *Making the Difference* Sydney, George Allen & Unwin, 1982.
 58. Não queremos dar a entender que tais desafios serão sempre progressistas. As possibilidades de que não sejam é levantada em David Plotke "The United States in Transition: Toward a New Order?" *Socialist Review* 10, November-December, 1980, p.71-123 e David Plotke, "The Politics of Transition: The United States in Transition, II", *Socialist Review* 11, January-February, 1981, p. 21-72.
 59. É importante enfatizar o fato de que as políticas e as práticas são frequentemente o resultado de conflito entre segmentos das classes dominantes. A forma com que o estado está atualmente agindo para reconstruir o controle hegemônico dada a crise econômica, política e cultural presente é examinada em Apple, *Education and Power* e Michael W. Apple, "Common Curriculum and State Control", *Discourse* 2, nº 2, 1982 p. 1-10.
 60. Wexler "Body and Soul", 248. Embora Wexler tenha estado envolvido nesta tradição de análise culturalista crítica, ele é crítico de várias tendências dentro dela e argumenta que elas devem ser superadas, dadas as condições econômicas, políticas e culturais presentes. Ver também, Philip Wexler e Tony Whitson, "Hegemony and Education", artigo inédito, University of Rochester, 1981.
 61. Society, Education and the State Course Team "Introduction", *The Politics of Cultural Production* Milton Keynes, England, The Open University Press, 1981, p. 3.
 62. Para críticas da posição política de nova sociologia da educação, ver Whitty "Sociology and the Problem of Radical Educational Change"; Jack Demaine, "On the New Sociology of Education", *Economy and Society* 6, May 1977 p. 111-144; Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1974, Grierson, "An Extended Review...", e Gerald Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education* New York, Macmillan, 1977.
 63. Society, Education and the State Course Team, "Introduction", p. 3.
 64. Os próprios Bowles e Gintis têm, desde então, criticado seu trabalho inicial. Ver Herbert Gintis e Samuel Bowles, "Contradiction and Reproduction in Educational Theory", in Len Barton, Roland Meighan and Stephen Walker, eds. *Schooling, Ideology and the Curriculum* Barcombe, England, Falmer Press, 1981, p. 51-65.
 65. Society, Education and the State Course Team, "Introduction", p. 3.
 66. *Ibid*, p. 4. A importância das questões especificamente teóricas tanto quanto das políticas é reconhecida por Roy Nash em seu "On Two Critiques of the Marxist Sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education* 5, nº 1, 1984 p. 19-31.
 67. As raízes conceituais e políticas deste movimento estão descritas em maior profundidade em Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*.
 68. Apple, *Education and Power*, especialmente Capítulos 1 e 6.
 69. Para uma análise adicional e exemplos deste trabalho, ver Michael W. Apple e Lois Weis, Eds. *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983).
 70. Geoff Whitt "Ideology, Politics and Curriculum", in Society Education e State Course Team *The Politics of Cultural Production* p. 16. Ver também Wexler, "Structure, Text and Subject" e Apple e Weis, *Ideology and Practice in Schooling*.
 71. Richard Johnson "Histories of Culture/Theories of Ideology" in Barrett, et al., eds. *Ideology and Cultural Production* p. 43.
 72. Goran Therborn, *The Ideology of Power and the Power of Ideology* London, New Left Books, 1980, p. VII.
 73. *Ibid*, p. VIII.
 74. *Ibid*, p. VII.
 75. *Ibid*, p. 26. Ver também a discussão interessante de Therborn's sobre a necessidade de ligar análises de ideologias de classe com as de chovinismo masculino, na p. 38.
 76. Para uma análise empírica de algumas dessas interconexões, particularmente aquelas associadas com dinâmicas raciais, ver Lois Weis, *Between Two Worlds* Boston, Routledge and Kegan Paul, no prelo.
 - Michael W. Apple é professor na University of Wisconsin, Madison.
 - Lois Weis é professor na State University of New York, Buffalo.
- (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva).