

O CURRÍCULO NO CENTRO DA LUTA: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar

THE CURRICULUM IN THE CENTER OF THE FIGHT: Michael Apple's contributions to the understanding of school reality

Marlice de Oliveira e Nogueira¹

Resumo: O artigo tem como tema central a análise dos pressupostos teóricos de Michael Apple sobre o currículo como um campo de luta, apresentando-os a partir de uma reflexão sobre a realidade escolar e dos conceitos desenvolvidos pelo sociólogo no campo dos estudos curriculares. A visão crítica de Michael Apple sobre a escola e o currículo como espaços de luta e contestação, ainda são, em tempos “pós-modernos”, importantes para uma análise em profundidade da escola que temos hoje.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento Escolar. Ideologia. Reprodução. Resistência

Abstract: The text has as central concern the study of Michael Apple theoretical presuppositions and a reflection about the school reality starting from the concepts for him developed, in the field of curriculum. The critical vision of Apple about school and the curriculum, as reply fight spaces, it's still, in post-modern times, very important for a discussion and depth analysis of the school that we have had today.

Keywords: Curriculum. School Knowledge. Ideology. Reproduction. Resistance

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é estabelecer um diálogo com os principais fundamentos teóricos construídos e defendidos pelo sociólogo estadunidense Michael Apple - um dos mais expressivos representantes do pensamento educacional crítico - elaborados a partir da década de 1970 acerca da relação entre educação e sociedade, focalizando o currículo e o conhecimento “oficial” nas escolas de educação básica pública. Os conceitos de ideologia, classe social, poder, reprodução social e cultural, produção e distribuição do conhecimento, currículo oculto e resistência foram utilizados e reconceituados por Michael Apple desde suas primeiras obras, com o desenvolvimento de uma teoria sociológica crítica centrada no currículo. Estes conceitos estão elucidados, principalmente, em *Ideology and Curriculum* (1979), *Education and Power* (1982), *Teachers and Texts* (1988), dentre outros trabalhos por ele desenvolvidos nas décadas de 1970 e 1980.

Desde os anos 1990, Apple (2001a, 2001b, 2002) tem se concentrado na análise das relações entre o avanço de tendências modernistas conservadoras e as implicações derivadas deste avanço na realidade da educação nos Estados Unidos. Nessas análises, Apple identifica os princípios da nova direita composta pela aliança estabelecida entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e um grupo de executivos e profissionais da nova classe média, assim como investiga também os movimentos de contestação, luta e resistência desenvolvidos na realidade escolar por professores e outros atores sociais, como processos de defesa e oposição àqueles princípios conservadores.

Estamos vivendo a emergência de diferentes tipos de análises que objetivam a compreensão das mudanças constantes e aceleradas do mundo contemporâneo. Essas análises podem ser traduzidas em conceitos como: pós-estruturalismo, cultura pós-moderna, multiculturalismo, teorias pós-críticas,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professora adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br> ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6295-5473>>

dentre outros termos conceituais. As pesquisas contemporâneas sobre tais mudanças representam uma tentativa de negação ou de superação das metanarrativas (grandes explicações que julgam "dar conta" da vida social universal), na busca da emergência e de reconhecimento de saberes locais e particulares; o que retrata a nossa era - um tempo contraditório e repleto de diversidade, transformação e ambiguidade. Todavia, ressalta-se que os conceitos sobre a sociedade e a educação desenvolvidos pelas teorias críticas e, tão profundamente trabalhados por Michael Apple (1982, 1986a, 1986b, 1989, 1999) em uma crítica neomarxista ao pensamento tradicional do currículo, contribuem, indubitavelmente, para um melhor entendimento do campo do currículo e do cotidiano escolar.

Para melhor compreender e dialogar com tais conceitos torna-se necessário, em primeiro lugar, uma análise da crítica desenvolvida por Apple e da influência de seus pressupostos na formulação de uma teoria curricular crítica. Na segunda parte do texto serão discutidas as principais formulações teóricas do sociólogo sobre as relações entre poder e cultura que estão explícitas e, principalmente, implícitas na elaboração e efetivação dos currículos escolares. A seguir, será feita uma análise do papel da escola, na visão de Apple, como acumuladora, legitimadora e (re) produtora do conhecimento técnico, assim como da reprodução das desigualdades educacionais e sociais, em contrapartida aos processos de resistência desenvolvidos no mesmo contexto.

Finalmente, busca-se uma reflexão sobre a abordagem desenvolvida por Apple acerca do processo de restauração conservadora na educação e da resistência a esse processo, assim como sobre o desenvolvimento dos conceitos de gênero, raça e cultura, em uma visão relacional da educação, constante nos seus mais recentes trabalhos.

2 A CRÍTICA NEORMARXISTA NAS TEORIAS CURRICULARES

A teoria crítica, em seu sentido mais formal, remonta de um processo longo e anterior ao surgimento das teorias críticas curriculares. Ela surgiu na Alemanha e na França, e, principalmente, no primeiro país, com teóricos como Theodor Adorno e Herbert Marcuse (Escola de Frankfurt), em uma tradição analítica minuciosa das relações de cultura e política cultural das massas para, posteriormente, se estender às análises mais específicas, como por exemplo, o estudo dos aspectos cognitivos da transmissão cultural e do conhecimento técnico como forma de dominação (APPLE, 2002). Essas análises se somaram a trabalhos de marxistas e neomarxistas, incluindo também múltiplos tipos de abordagens feministas e estudos culturalistas críticos.

No campo do currículo, especificamente, a abordagem crítica surgiu na Inglaterra e na França, sendo que no segundo país, a partir de campos da sociologia da reprodução cultural, tendo Pierre Bourdieu como o seu maior representante, ou a partir da filosofia marxista, como por exemplo, nos ensaios de Louis Althusser sobre a escola como aparelho ideológico do Estado.

Nos Estados Unidos, a abordagem crítica à perspectiva conservadora no campo curricular esteve, desde o seu início, associada ao próprio campo educacional e pedagógico e dividida entre abordagens marxistas e neomarxistas de um lado, e abordagens ligadas à hermenêutica e a fenomenologia de outro. Na segunda abordagem, a ênfase era, e ainda é, nos significados subjetivos que as pessoas elaboram sobre suas experiências escolares e curriculares. A conexão desses significados subjetivos com a dimensão social se dá por meio da intersubjetividade, ou seja, das relações entre os sujeitos e entre estes e o mundo vivido. O currículo nesta perspectiva se constitui, não por conceitos teóricos ou oriundos de abstração e, sim, como um lugar (material e simbólico) em que professores e alunos podem ter oportunizadas as condições para (re) compreender os significados da vida cotidiana que, até então, tomavam como naturalizados. Sem aprofundar nessa perspectiva, tendo em vista que ela não nos interessa na presente análise, passa-se então à segunda abordagem, de cunho marxista e/ou neomarxista, referente às teorias críticas curriculares nos Estados Unidos, tendo como referência central, os primeiros trabalhos sobre o currículo, desenvolvidos por Apple (1970, 1974, 1975, 1982).

Apple formulou críticas ao currículo e seu papel ideológico sob a luz das teorias desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Louis Althusser que, por sua vez, estabeleceram em seus trabalhos, uma crítica radical ao liberalismo e ao papel conservador e reprodutor da escola.. Retomando conceitos por eles desenvolvidos, Apple prosseguiu na elaboração particular de uma análise crítica sobre o campo do currículo. Ele retomou também as críticas que as teorias marxistas fizeram à sociedade capitalista e que perpassavam os conceitos de classe e de dominação, assim como a análise da relação estrutural entre educação e economia, entre economia e cultura e, especialmente, entre as formas da economia e as da organização das escolas e do currículo. Todavia, para Apple (1982), esta relação entre economia e educação não se dá de forma tão simples e direta como nas análises puramente marxistas, e ele demonstra claramente em seus trabalhos uma forte preocupação em explicar que os vínculos entre produção e educação não podem ser vistos e analisados de forma mecânica ou determinada. Na visão de Apple, estes vínculos são permeados e mediados por processos de ação humana, envoltos em resistências e conflitos. Não se pode então estabelecer uma relação direta e “reprodutivista” entre as formas políticas e econômicas da sociedade e o campo da educação, e nem tampouco transpor as relações de produção capitalista de forma direta e automática para as relações escolares.

Para compreender o campo do currículo mediado pela ação humana, Apple (1982, 1989) recorre ao conceito “de hegemonia” formulado por Antônio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams. As escolas não são meramente instituições de reprodução social e cultural que têm por função moldar os estudantes de acordo com a ideologia hegemônica. Seria essa, para Apple, uma explicação demasiadamente simplista porque o cotidiano das escolas está imerso em contradições, - assim como também estão as ideologias - e é mediado por diferentes significados, relações e contestações. O campo educacional é também social e, portanto, se constitui em territórios contestados, onde grupos dominantes se veem obrigados a não somente difundir e transmitir seus pressupostos ideológicos, como também, a convencer seus dominados da validade e legitimação destes pressupostos. Os educadores são atores principais deste processo. Nas palavras de Apple (1989), *"o controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica."* A hegemonia não surge espontaneamente, ao contrário, ela deve, para se manter, ser constantemente (re) elaborada em instâncias sociais, como a família, a escola e o trabalho. Na obra *Educação e Poder*, publicada em 1989, Apple se concentra na análise dos processos de convencimento ideológico que se dão por meio das interações pedagógicas e curriculares que acontecem e se desenvolvem no cotidiano das escolas. No cotidiano escolar pode-se observar, e até mesmo sentir, os efeitos dos mecanismos de convencimento ideológico e dos jogos de poder e resistência que ali se constituem. Numa escola pública, espaço de conflito e contestação, o código educacional oferecido aos alunos é o código pertencente às classes dominantes, e podemos enxergar a olhos nus, crianças e jovens tentando, às vezes, sem sucesso, assimilar o código legítimo; e outras tantas crianças e jovens se negando e resistindo a assimilação deste código (re) produzido como legítimo e culturalmente valorizado pela sociedade.

Por meio de conceitos retomados de Gramsci e Williams acrescidos das ideias desenvolvidas na Inglaterra pela Nova Sociologia da Educação (NSE), cujos principais representantes são os sociólogos Michael Young e Basil Bernstein, e pelos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu sobre a luta simbólica e a reprodução social e cultural, Apple coloca o currículo no centro de seus trabalhos críticos sobre a educação, elaborando uma visão relacional e estrutural do campo curricular. Para o sociólogo, o currículo é um campo ligado às estruturas sociais e econômicas mais amplas da sociedade e não pode ser analisado como um campo neutro do conhecimento. O conhecimento escolar, nesta visão, também não se constitui como imparcial, e sim, como um conhecimento particular corporificado, mediante relações desiguais de poder, nos currículos, planejamentos e demais artefatos didáticos e pedagógicos. Conhecimentos que são selecionados e legitimados por grupos sociais específicos refletindo os interesses e negociações de sentidos disputados e defendidos por esses mesmos grupos. O que conta, na perspectiva teórica de Apple (1986a, 1986b, 1989), é saber de quem é o conhecimento considerado

legítimo e oficial a ser adquirido (ou não) por toda a sociedade, e porque tal conhecimento é considerado importante em detrimento da desvalorização e/ou da invisibilização de outros.

3 O CURRÍCULO COMO CAMPO CONTESTADO - conhecimento de quem?

As teorias curriculares desenvolvidas nos Estados Unidos nos anos 1920, principalmente, com Franklin John Bobbit e prolongadas até as décadas de 1950 e 1960 com Ralph Tyler, apresentavam características essencialmente técnicas e buscavam um conjunto de princípios que pudessem orientar o planejamento e a avaliação da educação em geral e, principalmente, dos currículos. Os autores tinham por objetivo elaborar métodos eficientes para a organização curricular e analisar a eficiência de sua aplicação nas escolas norte-americanas. A ênfase que essas teorias colocavam no método forçava o direcionamento da visão dos educadores para a racionalidade e a eficiência, negando ou omitindo as questões sociais, culturais, econômicas e políticas implícitas, ou até mesmo explícitas, nas relações entre o currículo e a realidade escolar, ou entre o currículo e a sociedade. A propagada neutralidade do conhecimento e do currículo eliminaria, portanto, a necessidade de se olhar para as questões mencionadas; a fé na suposta neutralidade dos conhecimentos ensinados na escola sustentava acesas a legitimação das desigualdades escolares e sociais.

Contrariando os pressupostos de seus antecessores na área curricular, principalmente Bobbit e Tyler, Apple (1999) defende que o currículo não é, de forma alguma, um corpo neutro de conhecimentos que, por sua vez, também seriam neutros. O currículo constitui, antes disso, um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais.

A educação está, na visão de Apple (1982, 1989, 1999), vinculada às questões de política cultural, o que, em outras palavras, significa que as escolas são instituições tanto culturais quanto econômicas e sociais. A forma e o conteúdo do currículo tornam-se, para o sociólogo, objetos de análise que contribuem para a compreensão dos processos de dominação cultural de um grupo sobre outro e de como os elementos culturais imbricados nesse processo se legitimam e tomam forma de unidade, de senso comum. O que Apple levanta como "questionamento" é a evidência de que o processo de legitimação cultural não ocorre de forma direta ou indissolúvel. A "cultura dominante" é, em muitos momentos, questionada, rejeitada, fragmentada e, até mesmo transformada, porque os poderes diluídos e desigualmente distribuídos nos espaços escolares e sociais são resultados, tanto de uma reprodução econômica e cultural quanto de movimentos de resistência, contestação e luta.

Para Apple (1989, 1986b, 1999), a escola funciona não apenas como um sistema de reprodução, mas também e, principalmente, como um sistema de produção e distribuição. As funções que a escola exerce na vida dos indivíduos e da sociedade como um todo são contraditórias e complexas. As palavras função e reprodução, na perspectiva de Apple, tomam um significado diferente de outros utilizados por teóricos funcionalistas e reprodutivistas. Quando o sociólogo se empreende em desvendar o funcionamento da escola, ele está tentando compreender os processos que ocorrem no espaço escolar do ponto de vista da contestação e do conflito, isto é, de um funcionamento antagônico e, às vezes, "não funcional" da escola e da sociedade. A definição funcionalista de coerência do sistema e de desvio não caberia nas análises do Apple. A interpretação do processo de reprodução como nas teorias da correspondência, ou até mesmo, nas análises de Althusser, também não são suficientes, segundo Apple, para compreender os processos políticos, sociais e culturais, tão complexos e ambíguos, no campo da educação escolar. E, embora, as teorias por ele denominadas como "reprodutivistas", apresentem

importantes contribuições para a visão da escola como uma instituição que, em parte, preserva o que já existe, legitimando a ideologia e o conhecimento de um grupo, Apple ressalta que as questões escolares são bem mais abrangentes e mais densas do que tais teorias podem explicar.

A preocupação de Apple (1982, 1989, 1999) sobre o papel do currículo no processo de reprodução social e cultural situa-se menos em saber qual conhecimento é verdadeiro ou mais legítimo, e mais em compreender porque e como um dado conhecimento se torna verdadeiro. Por que o conhecimento escolar é instituído dessa ou daquela forma e qual a origem e natureza deste conhecimento? Que interesses fundamentam a seleção cultural? Quais relações de poder estão envolvidas ou vinculadas ao processo de seleção? Por quais mecanismos um determinado currículo se configurou de uma e não de outra forma? Todas estas perguntas precisam ser respondidas ou, na medida do possível, refletidas, para que ocorra uma compreensão crítica do papel da escola na produção e distribuição do conhecimento e a sua parcela de responsabilidade (ou não) pela reprodução e conservação das desigualdades.

O que seria então o principal elemento caracterizador do aspecto de contestação inerente ao campo curricular? Concordando com Apple, argumento que as relações de poder explicitadas ou não no espaço da escola e, também fora dele, são provocadoras tanto de desigualdades quanto de resistências. As relações de poder, certamente, não representam apenas a força hegemônica de um grupo sobre outro, mas têm um caráter tanto social quanto pessoal. Em sentido mais amplo, o poder significa o esforço e o exercício de uma pessoa ou de um grupo para convencer ou criar condições para que o convencimento de ideias, atitudes e crenças ocorra. No entanto, as relações de poder se estendem para bem mais que o descrito como supremacia de um grupo sobre outro. Não existem, na visão de Apple (1989, 1999), oposições binárias entre poder e não poder. Existe sim, um complexo de relações, em que o poder está sempre presente, mesmo que em formas e conteúdos diversificados, visíveis, embaçados ou invisíveis. Todas as relações são relações de poder, sendo capazes de mobilizar as pessoas e os grupos a agir e a criar espaços e sociedades com especificidades próprias do momento socio-histórico e das "condições de possibilidade" que este momento impõe.

Ver o currículo como campo contestado implica em reconhecer a existência de poderes diversos diluídos nas relações sociais; relações que criam e recriam significados para organizar e compor os currículos escolares. As questões curriculares aportadas em relações de poder, hegemonia de grupos dominantes, relações de produção e distribuição de conhecimento, não podem, de maneira alguma, serem "resolvidas" unicamente como problemas técnicos de racionalização e organização, mas antes, como um lento e intrincado processo contínuo de planejamento ambiental. A analogia é utilizada por Apple (1999, p.210) que considera o currículo, "um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social". Assim, o ambiente nomeado como currículo envolve aspectos relativos ao conhecimento e à cultura e, para ampliar este pressuposto, é relevante direcionar as análises para os aspectos ocultos nos dois elementos. Conhecimento é poder e a sua distribuição social no campo da cultura, também o é.

A linguagem como processo discursivo de construção do conhecimento e da cultura é ponto crucial nas relações sociais de poder, na visão de Apple. Ela significa um esforço para tornar certo conhecimento, ou sentido dado a certa realidade, como senso comum e, novamente, para manter tal sentido legitimado e confirmado como cultura essencial e necessária para a manutenção da sociedade. Mas que realidade? Que cultura é instituída como capital a ser adquirido?

A realidade não está pronta e definida *a priori*, ela é, ao contrário, construída socialmente. Tomando como ponto de partida as escolas e o currículo nelas inserido, podemos observar ambiguidades em relação à apreensão desta realidade, supostamente pré-concebida, pelos discursos curriculares. Muitas pessoas podem construir significados democráticos sobre a escola, relacionados à

aspectos como segurança de mobilidade social e econômica, acesso à "cultura" da classe dominante, ampliação dos horizontes, projeção de futuro profissional, e muitos outros. Outras pessoas, diferentemente das primeiras, podem entender e sentir a escola como uma forma de controle social, como uma promessa não cumprida, como algo distante da sua própria vida, e rejeitá-la, conscientemente ou não. Por tudo isso, não se pode considerar o campo curricular como neutro ou imparcial e, ao contrário, devemos lançar sobre ele nossa crítica e reflexão na busca de compreender (se possível) os aspectos sociais, políticos e culturais - nem sempre aparentes ou claros - que o constituem.

Embora seja difícil compreender como as relações de aceitação ou rejeição ocorrem na escola, é certo que o currículo, conforme Apple (1999) o define, é um campo contestado, e o conhecimento que é veiculado pelos textos escolares, nos discursos, nos gestos e no ambiente educacional, é um conhecimento específico e particular. Portanto, a educação e o poder estão na verdade, imbricados, sendo, portanto, indissociáveis. As discussões atuais sobre as lutas das minorias para terem suas histórias, seus conhecimentos particulares, incluídos nos currículos escolares, mostram mais evidentemente este entrelaçamento. Os diversos grupos sociais estabelecem estratégias de luta para terem sua cultura reconhecida e legitimada no currículo escolar. Assim, temos que o poder é permanente e fluído, mesmo que representado em forma, conteúdo e dinâmica diferentes (APPLE, 1999).

4 A ESCOLA E A CIRCULAÇÃO DA CULTURA LEGÍTIMA

"O que as escolas fazem" se tornou o centro do interesse das teorias críticas e elas afirmam que precisamos compreender e interpretar a educação nos seus diversos aspectos: culturais, sociais e estruturais (políticos e econômicos). A questão é analisar o que as escolas fazem, como fazem e por que fazem. Na visão de Apple, a escola desempenha três atividades amplas e densas: a acumulação, a produção e a legitimação de conhecimentos. Para explicar o processo de acumulação são utilizados os conceitos de capital cultural e social tão bem formulados e trabalhados por Pierre Bourdieu (1979). A escola cumpre bem sua função de fornecimento de condições para a recriação do modelo de estratificação social por meio da seleção e distribuição dos alunos de acordo com seus talentos e aptidões. Apple (1986a) ressalta a importância do cuidado ao lidar com os conceitos de acumulação e reprodução da estratificação social, pois, segundo ele, o modelo marxista da determinação da estrutura sobre as instituições é muito simplista e reducionista, e essa suposta determinação não ocorre de forma direta e indiscutível.

Na visão de Apple (1986b), as escolas desenvolvem atividades que permitem a legitimação por meio da qual, a "cultura" é difundida, mantida e/ou reconstruída. Esse processo não se limita a dar credibilidade ao sistema socioeconômico vigente em uma certa sociedade, mas as escolas como instituições também políticas, devem possibilitar a sua própria legitimação. Os alunos, professores e toda a comunidade escolar precisam, constantemente, se sentirem convencidos da validade e da importância da escola nas suas vidas. Ao mesmo tempo em que acumulam e legitimam a cultura, tornando-a um capital a ser adquirido ou não pelos indivíduos, as escolas são também fortes agências de produção e distribuição de conhecimentos, sejam eles configurados em valores, normas e significados da vida social; como também constituídos como conhecimentos técnicos e administrativos que possibilitam o funcionamento da sociedade. As universidades e escolas contribuem de forma contundente para a produção e reprodução do conhecimento técnico que será responsável pela manutenção e desenvolvimento da economia e da sociedade.

Apple também chama a atenção para a estreita relação entre conhecimento técnico e produção que atinge também as escolas de educação básica, na medida em que é este conhecimento, reproduzido mediante processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), que obtém prestígio em prejuízo de outros saberes. Fica assim vinculada, de um lado, a produção de bens materiais e econômicos, e de outro, a produção e reprodução de bens simbólicos como o conhecimento e a cultura.

Em consequência, ficam também conectados o currículo e a economia, mesmo que esta ligação seja, muitas vezes, contestada ou combatida.

Não se pode restringir o papel do conhecimento técnico ao aspecto econômico, visto que ele abrange outras nuances como, por exemplo, a questão dos objetivos comportamentais disseminados pelo currículo. Ainda hoje, os currículos contemplam um discurso tecnicista, mesmo que disfarçado, no qual, a importância da forma de organização das atividades curriculares e dos conteúdos mais amplos recai principalmente no "como fazer" e não no "por que fazer". Este modo técnico de olhar para as atividades curriculares embaça a crítica e o debate sobre as questões éticas e políticas que nelas estão implícitas. Contudo, estas atividades não representam plenamente o que realmente acontece dentro de uma escola; apenas fazem apontamentos sobre algumas das pressões estruturais que uma sociedade pode exercer sobre as questões educacionais e, em particular sobre a definição de currículos e programas escolares. As atividades de acumulação, legitimação e produção não são fixas e nem tampouco, tranquilas; pelo contrário, elas próprias podem estabelecer suas contradições e, rejeições.

O intento de compreender o que se passa na escola e, mais precisamente, na sala de aula, levou Michael Apple (1982) a utilizar o conceito de "currículo oculto". Conceito que se relaciona ao ensino nem sempre aparente das normas, regras, comportamentos, atitudes e valores, - e dialogando com uma formulação de Pierre Bourdieu - e à construção das disposições que formarão o "*habitus*" escolar e, em consequência direta ou indireta, as disposições que subsidiarão o comportamento de estudantes e professores. O "*habitus*" não se constitui somente por meio da simples aquisição do conhecimento oficial, mas no âmbito mais amplo do cotidiano escolar e das interações sociais. O conceito de "currículo oculto" possibilita-nos compreender que existe uma grande diferença entre aquilo que é explicitamente previsto e designado pela escola como conhecimento a ser perseguido e adquirido pelos alunos e o que é efetivamente assimilado e adquirido por estes mesmos alunos, durante o período de escolarização.

O conceito de currículo oculto surgiu no contexto conservador da sociologia funcionalista. Os primeiros autores que o utilizaram foram, provavelmente, Philip Jackson e Robert Dreeben, desenvolvendo uma definição funcionalista para o conceito, que se referia, no caso de Jackson, à combinação de elogio e poder que cada estudante e cada professor deveria dominar para obter êxito na vida escolar. A esse conjunto combinatório, Jackson chamou de currículo oculto. Os dois autores funcionalistas demonstraram a determinação estrutural do currículo oculto: as características estruturais da sala de aula e da escola ensinam coisas que não estão explícitas nos programas curriculares, como por exemplo, a organização do tempo e do espaço escolar, o conformismo e a obediência às regras e normas, como também o individualismo. No entanto, ressalta-se que essa visão funcionalista de currículo oculto determinava como desejável o ensinamento implícito destes comportamentos, pois eram funcionalmente necessários para o desenvolvimento da sociedade.

Posteriormente, o conceito de "currículo oculto" foi bastante desenvolvido nas teorias críticas do currículo que definiam como indesejável a força destes ensinamentos implícitos e invisíveis que moldavam os indivíduos ao conformismo e obediência, para que se adequassem ao funcionamento injusto e antidemocrático da sociedade capitalista. Este conceito foi bastante ampliado e, recentemente, conectado às dimensões de gênero, raça, etnia e sexualidade (SILVA, 2000).

No ambiente escolar, vários elementos emergem e contribuem para que a aprendizagem de comportamentos, crenças, valores e significados possa se constituir: as relações entre professores e alunos, entre a administração escolar e os professores, entre a administração e os alunos e entre alunos e alunos; as relações e organizações referentes ao tempo e ao espaço escolares; a divisão do trabalho na escola; os regulamentos, as regras e as normas escolares; as categorizações entre os capazes e os incapazes, entre homens e mulheres e, finalmente, as divisões entre um currículo acadêmico e um currículo profissional (SILVA, 2000).

Na visão crítica, o “currículo oculto” designa “o conteúdo latente do ensino ou da socialização escolar, o conjunto das competências ou das disposições que se adquire na escola, por experiência ou por impregnação, familiarização ou inculcação difusas; em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais” (FORQUIN, 1996, p. 188). O conceito de currículo oculto carrega significados relacionados aos ensinamentos e aprendizagens que se constituem no espaço escolar de maneira implícita ou invisível. O invisível possui, por sua vez, variações conceituais que possibilitarão uma análise mais profunda da realidade escolar. Existe no currículo oculto, o implícito natural e o implícito perverso. O implícito natural está como o próprio termo indica, naturalmente inscrito na lógica das situações, como, por exemplo, a própria forma da organização escolar, a estruturação do tempo e do espaço, os rituais e a codificação das atividades escolares. O implícito perverso exige do sociólogo uma análise mais aprofundada das relações escolares, para identificar os processos permanentes de ocultação, dissimulação e mistificação que possibilitam a reprodução e a perpetuação das formas de alienação cultural e/ou dominação social (FORQUIN, 1996). Este conceito tão complexo possibilita-nos compreender que a realidade escolar abrange muito mais do que aquilo que é explicitamente previsto, prescrito ou divulgado pela escola e pelos currículos. A realidade escolar é situacional e complexa, envolvendo relações de controle, poder e resistência, e se constitui de múltiplos elementos que contribuem para que um determinado modelo de educação se efetive.

Moreira e Silva (2001) alertam para o uso banalizado do conceito de currículo oculto, que muitos autores e educadores fizeram e ainda o fazem, denotando força inadequada às implicações dos aspectos implícitos no campo educacional na formação das personalidades, fazendo com que os aspectos implícitos e invisíveis retirem dos aspectos visíveis e explícitos do currículo oficial e formal, a sua responsabilidade pela formação dos sujeitos educacionais e sobretudo, sociais. Para os dois autores, assim como para Apple, em seus estudos mais recentes, o papel social do conhecimento legitimado como oficial, assim como sua origem, deve ser analisado historicamente e criticamente associado aos diversos conceitos de currículo - currículo real, currículo em ação, currículo prescrito, currículo oficial-, incluindo o conceito de currículo oculto. A compreensão das diversas dimensões do currículo não poderá por si só modificar a sociedade. Seria ilusão pensar assim. Mas uma análise crítica do que realmente acontece nas escolas, talvez possa ser o primeiro passo para a construção de currículos mais democráticos.

5 A RESTAURAÇÃO CONSERVADORA: conflitos e lutas culturais em torno da política do conhecimento oficial

Na década de 1990, Apple se concentrou nas análises que deram e ainda dão, a devida importância às relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social e aos estudos culturalistas. Cada espaço da vida social é formado por dinâmicas de raça, gênero e classe social. Apple considera que cada uma das esferas da vida social possui uma dinâmica própria e particular e, ao mesmo tempo, constroem uma outra dinâmica oriunda da inter-relação entre elas. Não se pode compreendê-las isoladamente. Existem interconexões complexas entre as diversas histórias de lutas, opressões e conflitos de classes, gênero e raça dos estudantes e professoras/professores das escolas de uma determinada sociedade. Dinâmicas que atuam diretamente na vida cotidiana das escolas e integram múltiplos aspectos. No entanto, uma análise relacional dessas dinâmicas, como quer Michael Apple, se configuram, sem dúvida, como tarefas e desafios bastante complexos. O reconhecimento desta complexidade denota o primeiro movimento para se evitar uma visão reducionista dos problemas educacionais.

Se o espaço do currículo pode ser definido então como um campo complexo e dinâmico, mediado por relações de poder, também pode-se considerar, dialeticamente, que em um mesmo espaço, emergem desejos, expectativas e necessidades dos sujeitos que aí interagem. Desta forma, ao reconhecer as contradições que permeiam o mundo escolar, é possível perceber o currículo não somente como instrumento de dominação, mas, também, como espaço do contraditório, de construções e reconstruções sociais.

As contradições envolvem questões relativas às dinâmicas de classe, com as quais Apple tanto se preocupou em grande parte de sua obra, como também questões de gênero, raça e religião, posteriormente reconhecidas por ele em seus trabalhos da década de 1990. O foco das análises desloca-se, a partir deste período, do centro - que antes se caracterizava pelas relações de classe - e caminha em direção às contradições que emergem no cotidiano escolar e no campo da educação em geral sobre relações de classe, raça e gênero, assim como também nos campos da economia e da cultura. Nas novas análises realizadas por Apple, “gênero” ajuda tanto a produzir a classe como também a contradiz. Tornou-se claro para o sociólogo, que a análise da educação ou do currículo, partindo unicamente das relações de classe, apesar de incluídos os processos de conflito e resistência, não conseguiriam "dar conta", nem possibilitariam a compreensão ampla das questões educacionais.

Nos estudos iniciados no final da década de 1980 e, principalmente, nos últimos 20 anos, Apple (2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2006, 2009, 2010) tem se dedicado a examinar e analisar o movimento político que ele chama de "restauração conservadora" ou "modernização conservadora". Os principais conflitos do ideário conservador na educação se remetem às questões do conhecimento oficial e do currículo nacional. Para compreender o avanço das ideias "conservadoras", Apple parte de uma reflexão sobre os diversos segmentos da sociedade que formam um "bloco hegemônico", ou a aliança conservadora. O movimento de uma aliança conservadora tem "empurrado", segundo o autor, a educação e a política social para moldes também conservadores, em uma amplitude de contradições e tensões, em muitos países do mundo, não se restringindo aos Estados Unidos.

De acordo com Apple (2001c, 2002), a denominada “aliança conservadora” é composta por quatro grupos. Os “neoliberais” são modernizadores econômicos que desejam que a educação seja moldada de acordo com os interesses da economia. Eles veem as escolas públicas como incompetentes e planejam torná-las mais competitivas e "eficientes". Os “neoconservadores” são aqueles que concordam com os ideais econômicos dos neoliberais, mas seus objetivos se direcionam para uma restauração cultural, ou seja, uma volta àquela educação romantizada na qual a cultura da elite era considerada a melhor para todos. Os “populistas autoritários” formam um grupo que vê a educação pela ótica da religião e da sua interpretação dos ensinamentos bíblicos, apregoando uma relação escolar entre professores e alunos baseada em uma autoridade tradicional, em que todos os agentes educacionais (professores, alunos, diretores, especialistas) estejam sob controle. Finalmente, o grupo formado por “executivos e profissionais da nova classe média” - que são geralmente empregados do Estado e têm a posse do conhecimento técnico-administrativo - deseja transpor para as escolas suas técnicas de controle administrativo por meio de propostas como, por exemplo, a política de exames nacionais.

Cada um destes grupos tem seus interesses e sua agenda na política social da nação, inclusive, apresentando inúmeras propostas e políticas educacionais pautadas no provimento de condições para que a escola possa contribuir para a competitividade na economia e, também, para que se possa levar a cabo o resgate de um passado familiar e escolar chamado de "ideal". Os objetivos para a educação refletem as intenções direcionadas à economia e ao mercado. Além disso, esses grupos, de modo geral, difundem ideias que transferem para a educação a responsabilidade pelo subemprego e desemprego, assim como também, pela ruptura dos valores tradicionais de família, educação e trabalho.

Apesar das inúmeras divergências e contradições entre estes quatro grupos, o movimento de influência na educação tem sido bastante eficiente e condizente com os objetivos gerais da aliança, segundo Apple (2001c, 2002). Mas para que as ideias conservadoras encontrem respaldo e esses grupos possam exercer sua liderança, é necessário que a sociedade acredite que as representações da realidade por eles apresentadas fazem mais sentido do que outras alternativas. A eficácia do processo de convencimento se dá no fato de que muitos dos argumentos utilizados estão em consonância com os desejos e as esperanças das pessoas. Apple acredita que, neste sentido, a Aliança da Direita, nomeação que ele dá ao movimento de modernização conservadora, obteve mais sucesso que os

movimentos de esquerda; principalmente por manipularem as principais questões sociais, como a educação e a política econômica trazendo-as para o seu próprio terreno. Esses espaços de representação criados pelo ideário proposto não somente criam futuros imaginários para as pessoas, como também criam identidades (APPLE, 2002).

Para analisar este quadro, Apple (2001c, 2002, 2006) baseia-se na teoria cultural, numa forma de análise chamada de “Ato de Reposicionamento”, isto é, a melhor maneira de perceber e compreender o que fazem as escolas neste contexto é analisá-las do ponto de vista daquele que tem menos poder. Nas relações escolares existem vozes que são ouvidas, e outras não; o que acontece, na maioria das vezes, é que as vozes ouvidas são aquelas que detém o poder econômico, cultural e social. As propostas educacionais, que se baseiam em currículos oficiais e nacionais, podem, na visão de Apple, reforçar ainda mais o fato de que aqueles e aquelas, que no ponto de partida, tiverem mais vantagens (sociais, culturais, econômicas e escolares), serão beneficiados.

O currículo então, mais do que nunca, se torna um campo de batalha. As discussões sobre o que se deve ensinar nas escolas e sobre o como ensinar continuam criando um ambiente de tensão e conflito. O currículo nacional merece aqui um maior destaque. Qual seria a função social de um currículo comum? Ele pode ser visto como uma forma, um instrumento para estabelecer os parâmetros necessários para uma avaliação tanto nacional (política), quanto individual - para que os pais possam avaliar e escolher a escola para seus filhos. Todavia, as implicações sociais de um currículo nacional afetam muitas outras dimensões. Um currículo nacional comum pode, ou não, representar um tipo de poder capaz de ativar um sistema de estratificação no qual as crianças e jovens serão classificados e categorizados, funcionando, em contrapartida, como mais um mecanismo de diferenciação, às vezes, não explicitado pelas avaliações. Sendo assim, com uma aparente proposta de coesão cultural, o que ocorre, na visão de Apple, é que os resultados podem se afastar dos objetivos, sendo que as pessoas não são iguais; e tratar igual quem é diferente poderá ocasionar mais desigualdade. As propostas curriculares oficiais podem, por outro lado, proporcionar uma orientação capaz de promover igualdades, mesmo que relativas, em relação ao conhecimento que é disponível numa sociedade. As duas posições aqui explicitadas são complexas e imprecisas, mas denotam um sistema de ideias sobre o conhecimento escolar, denotando-o como um campo contestado: um campo onde emergem e se entrelaçam questões de poder, controle e interesses de grupos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias críticas do currículo e, em especial, os pressupostos teóricos de Michael Apple, marcaram um ponto de mudança no pensamento curricular, introduzindo conceitos que deslocaram o rumo tecnicista e acrítico que as teorias tomavam, para uma direção crítica e política das questões curriculares. Novos conceitos ampliaram o campo de estudos sobre o currículo sendo que, hoje, os currículos escolares não podem mais ser vistos, ingenuamente, como meras questões técnicas de planejamento e, sim, como territórios permeados por lutas e conflitos – “campos contestados”. Nesta perspectiva, o currículo é considerado um “artefato social e cultural”, envolvido em significados e representações criadas e recriadas pelos atores que nele transitam.

Se o currículo é na verdade um “desenho” como o define Apple, cabe a nós educadores, o esforço para recapturar a sensibilidade, a crítica e a reflexão, ao lidarmos com as questões curriculares na escola. E aproveitando-nos das teorizações críticas sobre o campo, nos empenharmos na busca de nossa própria produção ética, estética e política.

No entanto, a assunção de um compromisso profissional, não significa cair na armadilha de romantizar e acreditar que basta o esforço de professores, alunos e famílias, para que tudo mude, mas antes disso, acreditar que algo se possa fazer; e, talvez, o primeiro passo seja a aproximação dos discursos curriculares à realidade escolar. Estes discursos não são apenas teorizações abstratas, a escola discutida por Apple existe, o professor e o aluno também. A questão que se coloca é a seguinte: o

avanço teórico do campo alcança, na mesma medida, a realidade de alunos e professores? Parece que a relação teoria/prática permanece ainda em estado de dicotomia.

Entretanto, se vivemos hoje no Brasil, tempos de propostas e discursos educacionais conservadores (e, até mesmo, ultraconservadores) e, embora as teorias não possam ser simplesmente transplantadas para a prática, a obra de Michael Apple nos ajuda fortemente a compreender a educação como campo de luta, e o currículo como um artefato de poder nesse campo de disputas por sentidos e práticas sociais.

Muito mais haveria de se dizer sobre uma teoria tão complexa e vasta, mas considera-se que os principais conceitos elucidados e discutidos possibilitam uma visão, mesmo que particular e restrita, da compreensão deste teórico tão instigante, no que ele possa nos fazer perceber e compreender o currículo como um *campo de batalha*.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Relevance and curriculum: a study in phenomenological sociology of knowledge*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Colúmbia. New York, 1970.

APPLE, Michael W. *The process and ideology of valuing in educational settings*. Wisconsin, 1974.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. *Educação e Realidade*. Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. v. 11. n. 1. Janeiro/junho, 1986a. p. 57-69.

APPLE, Michael W. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação e Realidade*. Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. v.11. n.1.janeiro/junho,1986b. p 19-33.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial - a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. e SILVA. Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001a. p. 59-91

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. IN. MOREIRA, A.F.B. e SILVA. T.T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001b. p. 39 – 57

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista. [online]. *Currículo sem fronteiras*. v.1. n.1. janeiro/junho, 2001c. p.5-33.
www.curriculosemfronteiras.com Issn1645 1384.

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo numa época conservadora. *Fórum Cultural Ermenside*. Centro de Formação do Conselho das Escolas de Valongo. Maio/2002. [online]. <
www.cf-valongo.rcts.pt/seminários_e_p_e_c_michael.html>

APPLE, Michael W. *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Armando. *The Routledge international handbook of critical education*. Taylor & Francis, 2009.

APPLE, Michael W. *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge, 2010.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In. *Educação e Realidade*. V.21. N.1. pag. 187-198. Jan/jun. 1996.

MOREIRA, Antônio F.B., SILVA. Tomás Tadeu. da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 5 ed. p. 7-91.

SILVA, Tomás Tadeu. da. *Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2000. 2 ed. p. 77 – 81.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 15/05/2018

Alterações recebida em: 11/11/2018

Aceitoem:12/11/2018

Publicado em: 02/03/2019