

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

IDEOLOGIA E CURRÍCULO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

IDEOLOGY AND CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION ACCESS

IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO EN EL ACCESO A ENSEÑANZA SUPERIOR

Maíra Tavares Mendes¹

Resumo: Esta resenha crítica da 3ª edição de *Ideologia e Currículo* trata das contribuições do livro para pensar o acesso à educação superior e suas relações com a escola. Algumas categorias do livro são discutidas e relacionadas, partindo da abordagem marxista compartilhada com o autor, tais como: ideologia, hegemonia, conhecimento de alto status, consenso, conflito e, sobretudo, rotulação, culpabilização e indivíduo abstrato. A estas últimas confere-se centralidade por sua pertinência na caracterização da seletividade da escola frente ao ingresso na educação superior.

Palavras-chave: ideologia; currículo; hegemonia; acesso à educação superior.

Abstract: This critical review of *Ideology and Curriculum's* 3rd edition focuses on the book's contribution to think higher education access and its relations with school. Sharing Apple's Marxist approach, some of the books categories are presented and related, as: ideology, hegemony, high status knowledge, consensus, conflict and, above all, labeling, blaming and the abstract individual. Those have been highlighted for their relevance while characterizing school selectivity towards higher education admission.

Keywords: ideology; curriculum; hegemony; higher education admission.

Resumen: Esta revisión crítica de la 3ª edición de *Ideología y Currículo* aborda las contribuciones del libro para pensar en el acceso a la educación superior y su relación con la escuela. Algunas categorías del libro son discutidas y relacionadas, desde el enfoque marxista compartido con el autor, como ideología, hegemonía, conocimiento de alto estatus, consenso, conflicto, y sobre todo la rotulación, la culpabilización y el individuo abstracto. La centralidad de los últimos es debido a su importancia para la caracterización de la selectividad de la escuela frente al ingreso en la educación superior.

Palabras-clave: ideologia; currículo; hegemonia; ingreso a la educación superior.

Apresentação da problemática

A existência da universidade enquanto instituição peculiar remonta à criação de um espaço próprio: o campus ou cidade universitária. A vida no campus é partilhada por aqueles que são autorizados institucionalmente a vivenciá-la, usualmente através de um processo com alguma característica seletiva: no caso dos professores e pessoal técnico, por meio de um concurso público de provas e/ou títulos, e no caso dos estudantes, através de algum tipo de exame – vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio.

Estes exames incidem diretamente em alguns questionamentos que penso serem fundamentais para a compreensão das dinâmicas políticas da universidade: quem são os frequentadores deste espaço? O que faz com que povoem estas aparentes ilhas produtoras de conhecimento, instituições que, pela

particularidade de suas mediações, são muitas vezes concebidas como se separadas simbolicamente do restante da sociedade pelo mar de saberes produzidos ou ignorados?

Acredito que a chave para o trabalho de compreensão dos mecanismos que atuam na limitação/possibilidade de estudantes acessarem a universidade é a análise dos critérios de ingresso assumidos institucionalmente: são aqueles que definem o que concebem como mérito de quem ingressa e da necessidade de sua expansão/ democratização. O *mérito*, ou atributo que concede o merecimento de prosseguir os estudos em determinada instituição, é bastante variável tanto em termos das distintas instituições quanto numa mesma instituição ao longo do tempo. Também há uma grande diversidade de acepções de democratização, em termos de políticas, modalidades, e esforços institucionais.

A proposta de trabalho está inserida na investigação dos efeitos de sentido do discurso institucional e legal acerca de mérito e democratização do acesso à educação superior. Trabalho com a hipótese de que estes efeitos de sentido transbordam até as escolas de Ensino Médio, assumindo significados distintos, onde eventualmente gerem expectativas de acesso a também distintas modalidades de oferta de educação superior, conforme a combinação dos aspectos de mérito e democratização em cada modalidade de escola média ou de instituição de ensino superior.

A escolha pela análise do texto *Ideologia e Currículo*, do especialista em currículo estadunidense Michael Apple (2006), se justifica pelo tratamento dado ao conceito de ideologia, central na análise de discurso, sobretudo na sua variante crítica. Apple (2006) se propõe a discutir a relação entre cultura e economia e o funcionamento da ideologia, considerando a escola enquanto instituição peculiar. Compartilhando do referencial crítico, o autor procura articular uma análise das relações de classe, raça e gênero na escola – ou seja, como as instituições educacionais atuam para reproduzir valores ideológicos bem como tipos de conhecimento que mantêm arranjos políticos, econômicos e culturais.

Para Apple os conflitos sobre o que ensinar, para além de questões educacionais, seriam também ideológicas e políticas, logo teriam de levar em conta a inserção da educação na natureza real de relações de poder cambiantes e desiguais. O conhecimento é o centro das preocupações, numa análise da tentativa de criar um falso consenso social e político. Em suma, busca abordar as relações entre educação e estrutura econômica e conexões entre conhecimento e poder, fundamentado na tradição neomarxista².

A abordagem de hegemonia inspirada em Antonio Gramsci torna-se útil por dar a dimensão de uma luta política na significação de conceitos tão presentes e, por isso mesmo, tão pouco problematizados, tais como mérito e democratização, tanto na instituição universitária quanto nas escolas. Em se tratando de um trabalho que pressupõe as desigualdades sociais no acesso à universidade como fruto de dinâmicas sistêmicas e de classe, uma abordagem que combine o aporte dos estudos culturais de Raymond Williams à luta por hegemonia traz importantes elementos que permitem a compreensão de resistências contra-hegemônicas como possibilidades.

Uma ideia útil para essa abordagem é a de que o ensino de valores culturais e econômicos pretensamente “compartilhado por todos” é um forte mecanismo para que um número reduzido de alunos seja selecionado para níveis mais altos³ de educação por causa de sua “capacidade” em contribuir

com maximização de produção de conhecimento tecnológico que a economia necessita. A construção do conceito de mérito está fortemente alicerçada na tradição liberal, que deita raízes no pensamento educacional: “A política educacional liberal – com sua ética de sucesso individual baseada supostamente no mérito – é vista como linguagem de justificação, como uma forma ideológica, em vez de ser uma descrição bastante precisa de como a educação funciona” (APPLE, 2006, p. 51).

O argumento da mobilidade social através da educação, pressuposto da política educacional liberal, é retirado de Roger Dale: “O sistema educacional é visto como algo que oferece uma escada e uma avenida para a mobilidade social, implementando procedimentos seletivos objetivos para estabelecimento de uma meritocracia, na qual a única qualificação para avanço pessoal é a “capacidade”. O sistema educacional torna-se o principal mecanismo para a seleção social, para o benefício tanto da sociedade quanto do indivíduo” (DALE *apud* APPLE, 2006, p. 52).

Capacidade, competência ou habilidade configuram, portanto, os requisitos básicos para o prosseguimento nos estudos, e por conseguinte, na “escada da mobilidade social” projetada como o papel social da educação. A discussão que Apple faz sobre a culpabilização do indivíduo pelo (mau) desempenho e sua consequente rotulação traz aportes interessantes para a abordagem do acesso ao ensino superior, na medida em que pressupõe um indivíduo abstrato numa escola abstrata, ao invés de relações muito concretas entre escolas e instituições de ensino superior públicas e privadas, analisando a educação enquanto uma das faces de um sistema de relações sociais bastante desigual.

A 3ª edição de Ideologia e Currículo

Ideologia e Currículo é publicado nos Estados Unidos em 1979, e sua tradução é editada no Brasil em 1982. Foi o primeiro livro publicado pelo autor: um conjunto de 8 ensaios em que apresentou como principal preocupação a distribuição do conhecimento oficial através da escola. Apple utiliza a noção de hegemonia no senso comum, implicando que reprodução social não está dada, exige constante convencimento ideológico, e, assim sendo, supõe conflito. É preciso, portanto, analisar a estrutura social e a cultura escolar afim de desnaturalizar questões acerca do conhecimento, das instituições educativas e das/os próprias/os educadoras/es.

Ao confrontarmos as distintas edições de *Ideologia e Currículo* no Brasil, podemos destacar algumas alterações significativas. A primeira delas diz respeito a inclusão, na 3ª edição, de dois novos capítulos: o 9º, que trata da discussão sobre os efeitos dos ataques de 11 de Setembro nas escolas, a retomada do discurso patriótico e as significações que a “democracia” assumiu desde o refluxo do discurso neoconservador; e o 10º capítulo, uma entrevista abrangendo tópicos das principais discussões conceituais de Apple. Apesar de algumas alterações que o autor menciona ter realizado a fim de tornar o texto mais claro, boa parte dos 8 primeiros ensaios permanece inalterada na edição mais recente.

No capítulo 9, “Pedagogia, patriotismo e democracia: Ideologia e educação depois do 11 de setembro”, sua preocupação principal é com as novas realidades históricas e as relações de domínio e subordinação a partir do ataque às torres gêmeas do World Trade Center em Nova York. Para Apple,

trata-se de um exemplo de como significados hegemônicos e relações diferenciais de poder podem reconstituir-se de modo prejudicial. Sua análise está baseada nas repercussões das legislações neoconservadoras e os efeitos da política do patriotismo nas escolas de Madison. Ressalta sobretudo os efeitos negativos em termos de desigualdade racial da posição relativamente independente de alguns dirigentes educacionais frente à pressão pela execução do hino nacional nas escolas públicas. Ao discutir a forma como o conceito de liberdade tem sido construído na história estadunidense, Apple menciona que conceitos como este são “significantes escorregadios”, não possuem significados fixos, e estão em terrenos de discussão com diferentes visões de democracia. Ainda sobre democracia, afirma que no contexto de consumismo e individualismo exacerbado, deixou de se tornar um conceito político para se tornar um conceito econômico.

No prefácio à 3ª edição e na entrevista incluída no capítulo 10 podemos encontrar alguns elementos novos de avaliação sobre sua obra. Ao mencionar que o livro mais trabalha a reprodução cultural e econômica do que as resistências, e que esta tem sido a ênfase adotada em seus trabalhos mais recentes, utiliza um exemplo muito significativo (e polêmico, para dizer o mínimo) de experiência contra-hegemônica: a experiência do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente das administrações do município de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul (algo que por si só poderia ser alvo de um artigo, devido aos fortes embates entre movimento docente e as políticas do PT neste estado em outras localidades brasileiras). Sua colaboração com Paulo Freire e outros quadros do PT nas décadas de 1980 a 2000 foi intensa, e neste sentido a menção a Porto Alegre não surpreende. A entrevista tem ainda o caráter de apreciação sobre alguns dos autores e campos com quem dialoga, como Bernstein e Bourdieu, a teoria crítica e alguns pós-estruturalistas, e a avaliação política do que seria o atual bloco histórico dominante nos Estados Unidos em termos econômicos e culturais.

Ainda que com ênfases distintas, o pensamento curricular brasileiro teve forte influência dos trabalhos de Michael Apple, algo evidenciado já à primeira vista pelo número de traduções no país. Enquanto principal representante do pensamento curricular crítico norte-americano, seus trabalhos foram bibliografia obrigatória das Faculdades de Educação no país desde o final do século XX.

Ideologia e hegemonia

A noção de ideologia utilizada por Apple dialoga, além de Gramsci, com autores estadunidenses como McLure e Fischer. Ao invés de apenas discutir suas distintas acepções, Apple opta por enumerar algumas das semelhanças que o conceito de ideologia assume em distintos autores. Entre elas, destaca o papel de legitimação ou justificativa que um grupo adota para sua ação para obter aceitação social, a presença de conflito de poder seja do ponto de vista restrito (autoridade) ou amplo e o estilo de argumentação, enquanto uma retórica especial que disfarça a qualidade de pressuposições na prática. O tratamento dado ao conceito de ideologia no livro é a de hegemonia - a ideia de que ocorre uma saturação ideológica das experiências vividas, e que empregamos modelos que nos ajudam a organizar estas experiências.

A noção de ideologia como saturação contrasta com um sentido frequentemente atribuído a este termo, qual seja, a ideia de uma falsa consciência, uma construção tentativamente universal capaz de dotar de sentido particular um conjunto de significados. Marilena Chauí (2003) discorre sobre a noção de ideologia como “falta de” – forma pelo qual os agentes sociais representam a *aparência* social. Neste caso a coerência ideológica não seria obtida *apesar de* lacunas, mas justamente *por conta* delas. Para Chauí, as ideias na ideologia estariam fora do lugar: “As ideias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações, mas na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas ideias” (CHAUÍ, 2003, p. 4).

Um outro autor que discute a ideologia não como lacuna, mas como excesso, é Norman Fairclough. Também referenciado em Gramsci, Fairclough (2001) trata as práticas discursivas enquanto formas materiais de ideologia, capazes de se naturalizar na forma de senso comum, mas sujeitas a disputas que podem levar a mudanças. Barreto e Leher (2008) complementam este raciocínio definindo ideologia enquanto hegemonia de sentidos – alguns sentidos circulam mais, são mais lidos do que outros. Desta maneira, uma pressuposição que não é questionada tem fortes chances de ser ideológica, por ser difícil de ser desestabilizada.

Em Apple, no caso específico da escola, a hegemonia seria criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar “aberto” e também pelo currículo “oculto” – termo emprestado de Philip Jackson que caracteriza as “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (p. 127). Segundo Apple, “O conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder” (p. 129). Entre estas regras destaca-se o pressuposto do conflito como inerentemente mal, ao invés de força motriz básica da sociedade. Clamar por consenso seria, segundo o autor, clamar por falta de compromisso (*commitment*).

As configurações ideológicas não são construídas conscientemente: tratam-se de pressuposições inarticuladas que parecem essenciais: sendo conhecidas tacitamente, é difícil que sejam mencionadas. São regras básicas que fazem parte de nós e usualmente não expressas, compartilhadas por um grupo de pessoas e comumente aceitas, por exemplo, por grande número de educadoras/es. Elas só se tornam problemáticas se um indivíduo as viola ou quando uma situação rotineira se altera significativamente⁴. É por isso que a investigação da ideologia deve buscar precisamente as pressuposições críticas do que dificilmente é questionado.

Apesar de tratar a ideologia como saturação, por vezes Apple parece trair-se, denotando expectativa de “revelar” ou “desvelar” um certo sentido ou significado “latente”, como se a ideologia fosse um véu que encobre o verdadeiro sentido de algo. Ao aproximar o conceito de ideologia do processo de legitimação de valores, normas e práticas, Apple parece enxergar prioritariamente o modo pelo qual os grupos dominantes tornam um corpo de conhecimentos legítimo ou válido, o que exigiria um exercício de explicitar os pressupostos destes processos de legitimação. Entretanto, ainda que este seja um processo hegemônico, e portanto em larga escala, não se pode deixar de considerar que ocorrem múltiplos

processos de legitimação, tanto hegemônicos quanto contra-hegemônicos, e que não caberia em nenhum dos casos procurar “desideologizá-los”, ou buscar o sentido “oculto”/“verdadeiro” supostamente subjacente a estes processos.

Ideologia e Currículo se propõe a analisar a relação entre educação e estrutura econômica e as conexões entre conhecimento e poder. Ao eleger o poder enquanto problemática, localiza-o do ponto de vista da dominação de classes: ainda que considere as relações de poder de gênero e raça como constitutivas e complementares, atribui à dominação de classe papel preponderante – a busca é por investigar os reflexos da estrutura econômica na cultura, incluindo as práticas cotidianas da escola. O ponto central do livro é compreender como escolas criam/recriam formas de consciência que permitem que o controle social (ou direção intelectual e moral, nos termos de Gramsci) seja mantido, sem que os grupos dominantes apelem para formas mais abertas de domínio (ou coerção). Ou seja, quais seriam os mecanismos de criação do consenso/persuasão (no sentido gramsciano) presentes nas escolas.

Conhecimento de alto status e tradição seletiva: Diálogo com Young e Williams

Uma das principais influências de Michael Apple em *Ideologia e Currículo* é o conceito de tradição seletiva de Raymond Williams. Este discute que, nos termos históricos de diversas práticas, algumas culturas tornam-se efetivamente dominantes, conformando-se como “o” passado ou “a” tradição. Este autor destaca esta seletividade: a capacidade de, dentre toda uma área do passado e do presente, somente determinados significados e práticas serem escolhidos para ênfase, enquanto os demais são apagados, ou então reinterpretados de forma a tornarem-se mais ajustados aos valores dominantes.

A tradição seletiva opera tanto no conhecimento aberto, enfatizando ou negligenciado determinados significados e práticas, quanto no currículo oculto, negando a importância do conflito e limitando a forma de alunos (e educadoras/es) pensarem a saturação ideológica que experimentam. É proposto um programa de investigação que enfoque a seleção e transmissão de conhecimento e as ideias que as guiam – estudar o currículo e o conhecimento escolar (bem como os princípios utilizados para selecioná-lo e valorizá-lo) como parte de um problema mais amplo: a reprodução cultural e econômica das relações de classe em sociedades desiguais.

Ao trazer este conceito para a escola e o currículo, Apple retoma o debate sobre conhecimento “legítimo” (o que conta como conhecimento, segundo Michael Young), e da necessidade de problematizar as formas e conteúdos deste conhecimento ensinado na escola: explicitar as razões e interesses de sua seleção, conectando estas reflexões às concepções concorrentes de poder econômico e social, e ideologias. Propõe pensar as escolas em termos de mecanismos de distribuição cultural, referindo-se a Gramsci quanto à importância do controle do conhecimento enquanto um elemento crítico de dominação ideológica de uma classe sobre a outra. Assim, os critérios de legitimidade do conhecimento escolar seriam produto das relações sociais e culturais, políticas e econômicas, o que teria como consequência, caso não haja lutas e resistências, a recriação latente das desigualdades inerentes a estas relações no sistema capitalista. É importante ressaltar que Apple se distancia do determinismo mecânico, acentuando o caráter

relacional necessário à pesquisa que investiga o conhecimento escolar segundo estas bases: critica o pensamento que encara a escola como uma “caixa preta”, em que importam somente o que entra e o que sai (*input/output*), desconsiderando as relações muito vivas que se desenvolvem na experiência escolar.

Encarando-se as escolas enquanto mecanismos de distribuição cultural, elas parecem contribuir com a desigualdade. Parte deste fato seria relacionada ao papel de maximização da produção de “mercadorias” culturais técnicas e de alocar pessoas em posições distintas e parte devida à distribuição de normas e tendências que façam a desigualdade parecer natural.

É interessante analisar o argumento de Apple sobre o conhecimento de alto status, que seria aquele conectado à estrutura das economias corporativas – para ele a posse deste tipo de conhecimento traz em si o fato de que outras pessoas não desfrutam desta posse: o conhecimento de alto status seria escasso por definição. Ao mesmo tempo em que há um esforço de maximização do conhecimento técnico numa economia corporativa, esta exigência não gera a necessidade de distribuição ampla deste conhecimento. Apple faz uma analogia entre a necessidade de um nível ótimo de desemprego para o capitalismo e a distribuição restrita de conhecimento de alto status.

Para isso faz o uso da metáfora de “transmissão cultural”, tratando o conhecimento “como se fosse” objeto, artefato cultural. Alunos não somente assimilariam o conhecimento, mas o transformariam em significados biograficamente importantes. Apple (2006, p. 27) defende que uma cultura comum a todos deve fundamentalmente “não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores”. Aqui a crítica pós-estruturalista mais relevante seria a de tratar o conhecimento como “coisa” (reificação), considerando a cultura como um repertório de objetos selecionáveis e transmissíveis, e não como um conjunto de significados, o que reforçaria alguns binarismos (como conhecimento do professor/conhecimento do aluno, conhecimento escolar/conhecimento popular).

Apple procura se defender das críticas de que está tratando o conhecimento como objeto, seja argumentando tratar-se de uma simplificação metodológica, seja discutindo que a reificação do conhecimento permite a configuração de mercadorias vendáveis na sociedade capitalista. Ainda que o alerta sobre a construção de binarismos seja necessário e presente, tende a apagar a possibilidade de fazer escolhas sobre “o que fazer na segunda-feira de manhã”, algo inerente à atividade de mediação pedagógica.

Conflito, consenso e neutralidade

O que faria, entretanto, com que se aceite esta distribuição desigual do conhecimento técnico e como se dá este processo nas escolas? Retomamos a importância do conceito de hegemonia e da estabilidade ideológica a partir da reprodução de valores, normas e tendências transmitidos na escola. Há duas exigências para a hegemonia ideológica, segundo Gramsci: não só a criação de categorias e estruturas pela ordem econômica que saturam nossas vidas, mas também a existência de intelectuais (como

educadoras/es) que legitimem estas categorias, fazendo-as parecerem neutras. Assim, as escolas aparentam serem instituições neutras e isoladas, e o conflito recebe um tratamento negativo.

Os exemplos de Apple quanto à negatividade do conflito remontam à história da ciência e aos estudos sociais. No caso da ciência, a predominância do ideal positivista liga o trabalho científico a padrões de validade sujeitos à verificação empírica, sem influências pessoais ou políticas. Esta abstração elimina os diversos conflitos entre escolas de pensamento, desacordos metodológicos ou conflitos entre grupos de interesse políticos e econômicos muito vivos na ciência, em nome de um padrão de objetividade que afasta o compromisso político. Nos estudos sociais, a ênfase é no conjunto estável de estruturas e manutenção da ordem, em que todos os elementos da sociedade estão conectados em relação funcional para a manutenção do equilíbrio social. A visão acrítica de instituições, da ciência técnica e positivista parecem categorias neutras, que, ao conferir significado para o trabalho docente, contribui para a manutenção da hegemonia.

A tomada de decisões enquanto ato constitutivo da educação é removida da esfera de considerações éticas e políticas e transformada em problemas técnicos que necessitam de estratégias e informações de especialistas, encobrendo as relações entre conhecimento técnico e reprodução cultural e econômica. O especialista, por deter o conhecimento técnico (de alto status), tem o papel de realizar “descobertas” como informações científicas, que são recebidas pelas escolas como algo meritório, por vir de alguém “qualificado”.

O conjunto de procedimentos da administração científica consiste de um arcabouço de métodos formais aplicados a uma gama de problemas que requerem formulação precisa de metas, procedimentos e instrumentos, o que reitera a ideia de neutralidade, algo ideal para a obtenção de consenso. As técnicas sistêmicas de gestão da educação não produzem informação para sistemas de controle das escolas: são elas próprias sistemas de controle. Como é o aparato administrativo central do Estado que formula o que são problemas educacionais, a própria definição de problema consiste de uma limitação ideológica, e por conseguinte, gera julgamentos de valor “técnicos” sobre adequação ou inadequação de práticas de alunos, docentes e instituições.

Rotulados e culpados: a criação do indivíduo abstrato e dos “desviantes”

Boa parte da atividade educacional é orientada hegemonicamente pela ideia de aperfeiçoamento e melhoria, numa racionalidade baseada na ordenação de crenças e estruturas lógicas. As avaliações e categorizações realizadas por especialistas têm a capacidade de transformar as pessoas realmente existentes em anônimos rotulados, homogeneizando a complexidade da realidade escolar. Esta prática complementa o que Williams nomeia de criação do indivíduo abstrato: não situar o indivíduo realmente existente nas relações econômicas e sociais.

O uso de categorias como burro/inteligente, acadêmico/não-acadêmico, brincar/aprender, capaz/incapaz são construções do senso comum, e revelam a lógica dos pressupostos institucionais (no caso, das escolas e dos especialistas em currículo). Segundo Apple, “rotular é o projeto final de nossos

modos de atribuir valor a nossas próprias ações e a dos estudantes. Relaciona-se diretamente aos princípios que estão por trás das práticas com que nos envolvemos para diferenciar os alunos de acordo com sua “capacidade” e posse de determinados tipos de capital cultural” (p. 179).

Os especialistas em currículo encobrem as relações entre pessoas sob as relações entre coisas e abstrações, criando um modelo de indivíduo inexistente, abstrato, com características esperadas extensíveis a qualquer aluno. Este processo gera indivíduos “desviantes” – o que “aprende devagar”, “tem problemas disciplinares”, “precisa de recuperação”, “não domina o conteúdo” ou qualquer outra abstração generalizante. Estas categorias emprestam o prestígio da ciência a práticas questionáveis de uma burocracia educacional, sem colocar em questão a culpabilidade institucional para com o suposto “desvio”.

Apple discute que o processo de categorização/rotulação de um desviante normalmente tende a pensar em passos para mudá-lo (frequentemente a partir de procedimentos “terapêuticos”), o que leva uma circularidade de raciocínio: o desviante seria o culpado do próprio desvio. Esta noção de culpabilidade do desviante é interessante para a análise dos mecanismos de acesso à educação superior: há uma enorme concorrência nos processos seletivos para vagas públicas, em que os não selecionados são convencidos de que isto se dá por sua própria responsabilidade: “não passei”, afirmam, por falta de estudo, nervosismo na hora da prova, atraso. A afirmativa “tive um bom desempenho, mas a universidade me eliminou por dispor de poucas vagas” certamente causaria estranhamento, por acusar no enunciado a responsabilidade institucional pela eliminação do candidato.

Poder

A questão do poder tem grande relevo em *Ideologia e Currículo*: Apple afirma que o livro procura entender a relação entre educação e estrutura econômica e as conexões entre conhecimento e poder. Ele sustenta a ideia de que “há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação” (p. 7). Portanto para Apple a relação entre poder e dominação é uma relação íntima.

Ao discutir hegemonia, implica na tentativa de um grupo imprimir o seu conhecimento e a sua cultura como “legítimos”: algo que só pode ocorrer numa arena política e econômica mais ampla – o poder é compreendido, portanto, como atributo de relações econômicas, uma vez que, por meio da ideologia, o poder e o conhecimento são sutilmente conectados em nosso senso comum.

Apple alerta que nem sempre poder e ideologia são vistos como manipulação e controle econômicos. Muitas vezes o poder é manifesto como formas de ajuda especializada. Como neste exemplo, ainda que não mencionado em *Ideologia e Currículo*, algumas das contribuições de Foucault para pensar o poder parecem dialogar com o trabalho de Apple. É possível que sua ausência seja devido à discordância fulcral de Apple com a constituição da realidade pelo discurso.

Foucault rompe com a noção de poder exclusiva de dominação de classe, enxergando-o em suas dimensões horizontais. Ainda que esta seja uma premissa parcialmente aceita por Apple e Au (2013), eles

reafirmam a primazia da análise de classe, gênero e raça (chegando a denominá-las “santíssima trindade”) e sua preocupação com a fragmentação do projeto emancipatório, bem como as questões de classe terem se marginalizado no pensamento educacional.

Au e Apple (2013) debatem as teorias “pós” no âmbito educacional, defendendo que o neomarxismo e estas tradições têm a aprender umas com as outras. Mesmo no último capítulo da mais nova edição, ao ser entrevistado, Apple reivindica a contribuição das feministas pós-estruturalistas como Nancy Fraser, Bell Hooks e Judith Butler. Entretanto demarca enquanto principal diferença a concepção de mundo enquanto texto/discurso, argumentando que “há duras realidades por aí, realidades que não são simplesmente construções sociais criadas pelos significados dados por um observador” (AU; APPLE, 2013, p. 109), recomendando não perder de vista tais realidades na economia, no Estado e nas práticas culturais.

É possível também que a ideia foucaultiana de que todo poder gera resistência tenha influenciado algumas das respostas de sua entrevista no último capítulo, porém com o enfoque nas relações de raça, gênero e classe. Apple ressalta que algumas das metáforas utilizadas podem levar à suposição de reprodução sem resistências, contra o que ele exemplifica que “há luta contínua pelos direitos democráticos e econômicos de parte dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, dos negros, índios norte-americanos, latinos e outros” (AU; APPLE, 2013, p. 215). Reafirma ainda que, pelo fato de muito dessa luta ficar oculta da mídia, não é registrada como conhecimento legítimo na escola.

Algumas considerações

A leitura da 3ª edição de *Ideologia e Currículo* permite uma apreciação de um trabalho que pode ser considerado fundante, tanto na produção de Michael Apple, quanto do próprio campo do currículo.

O núcleo do trabalho, que articula a noção de conhecimento técnico (de alto status) como essencial para a economia, à produção de categorias de rotulação na escola e sua relação com a negação do conflito é crucial para obtenção do consenso social necessário à manutenção do papel da escola para reprodução cultural e econômica. A produção de rótulos terapêuticos (seja do ponto de vista pedagógico ou psiquiátrico) não pode prescindir da noção de desempenho passível de padronização, e principalmente, quantificação.

Do ponto de vista da noção de ideologia, acredito haver uma questão não resolvida no livro analisado. Se a ideologia atua saturando a experiência, no nível dos pressupostos e regras que ordenam nosso pensamento e ação, então compreender determinados sentidos assumidos como “latentes” ou “ocultos” parece contradizer essa concepção. A expectativa de revelar determinados sentidos parece reafirmar a contradição entre aparência e essência implícita na ideia de ideologia como falsa consciência.

Referências:

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AU, W.; APPLE, M. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria educacional crítica. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2013.

BARRETO, R. B.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

Notas:

¹ Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: mai.biologia@gmail.com.

² Segundo Au e Apple (2013), “os neomarxistas buscaram analisar questões de cultura, ideologia, hegemonia e autonomia relativa na educação” (p. 101) em contraposição a tendências exageradamente estruturalistas e/ou mecanicistas. Poder-se-ia questionar se Gramsci, o principal teórico da superestrutura no pensamento marxista, seria, a partir desta definição, o primeiro “neomarxista” ou o último “paleomarxista”.

³ Apesar de não concordar que estudos em nível universitário ou equivalentes sejam socialmente superiores em termos de hierarquia, a legislação educacional brasileira os classifica, frente à Educação Básica, como Educação Superior. Nesta perspectiva linear de educação, cada uma das etapas de escolarização seria superior à sua precedente.

⁴ Um exemplo interessante de mudança numa situação rotineira que explicita elementos ideológicos é a inflexão da mídia televisionada durante as manifestações de rua de junho de 2013. Num primeiro momento o conjunto dos manifestantes foi classificado como “vândalos” que atrapalhavam o trânsito. Com a massificação dos protestos, que podem ter reunido até 2 milhões de pessoas em todo o Brasil no dia 20 de junho, a extensão deste rótulo a todos os manifestantes redundou insustentável.

Recebido em: 08/2013

Publicado em: 10/2013.