

Currículo

Capítulo 2

REPENSANDO IDEOLOGIA E CURRÍCULO*

Michael W. Apple

Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das perguntas mais fundamentais que nos deveríamos fazer sobre o processo de escolarização é: “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

Por essa razão, uma maneira mais precisa de formular a pergunta, de forma a ressaltar a natureza profundamente

* A obra *Ideologia e Currículo* foi publicada no Brasil em 1982 pela Editora Brasiliense.

política do debate educacional, seria: "O conhecimento de quem vale mais?". Que essa não é simplesmente uma questão acadêmica fica bastante claro ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. Quando a isso se acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda maior relevância.

Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço — que não se tem mostrado exatamente malsucedido — de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer.¹ Previ um rápido recrudescimento dessas tendências conservadoras quando escrevi *Ideologia e Currículo*. Mas, embora qualquer autor ou autora goste de ver confirmadas suas previsões, não é com nenhuma alegria que constato tal fato, pois a restauração conservadora que está por trás dele vem exercendo trágicos efeitos sobre muitas pessoas, não só nos Estados Unidos, como em outros países também.

Algo que essas alterações e tendências ajudam muito a esclarecer, entretanto, é o fato de que discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades — sobre as próprias vidas — de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços — intelectuais e práticos — nenhuma outra merecerá.

Para mim, na qualidade de ativista político, ex-professor de primeiro e segundo graus e ex-presidente de uma associação de professores, tais esforços vieram a concentrar-se cada vez mais na natureza política do currículo, do ensino e da educação em geral. *Ideologia e Currículo* representou uma das primeiras grandes sínteses dessas questões políticas. Pareceu-me, ao escrever o livro originalmente — e agora estou ainda mais convencido disso — que, enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem — uma vez que assim se reconheça — escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina "o bem comum".²

Preocupar-se com questões de poder — em meu caso, com a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo — é assumir o peso da responsabilidade dos muitos homens e mulheres que ajudaram a formar aqueles de nós que trabalham por uma sociedade mais democra-

rizada. Embora acreditasse que era essencial politizarmos esses temas em grau muito maior do que havia sido feito no passado, as questões que levantei em *Ideologia e Currículo* têm origem em uma tradição de longa data — nas tentativas que fizeram Dewey e Count de definir uma educação democrática; em momentos passados de reforma democrática do currículo e nos esforços para transmitir, nas escolas, “o conhecimento de todos nós”, em vez de somente o conhecimento da elite;³ na eloqüente insistência de Huebner de que não podemos expurgar do debate do currículo o pessoal, o ético e o político; nos convincentes argumentos de Greene a favor de nossa “contextualidade existencial” como educadores. Precisamos escolher e precisamos agir. Realmente não há outra alternativa.⁴

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. Considerem-se aqueles textos de estudos sociais que continuam a chamar o início da Idade Média de “Idade das Trevas”, ao invés da historicamente mais exata e muito menos racista expressão “Era da Supremacia Africana e Asiática”; ou aqueles livros que tratam Rosa Parks meramente como uma afro-americana que estava cansada demais para ir até o fundo do ônibus, em vez de discutir o seu treinamento em desobediência civil organizada na Highlander Folk School. A constatação de que o ensino, especialmente o de primeiro grau, foi em grande parte definido como trabalho remunerado feminino (quase 90% dos professores primários e mais de 65% dos professores em geral são mulheres)

também comprova as ligações entre o ensino e a história da política dos sexos.⁵ Assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino.

Ao pedir que consideremos a educação relacionalmente, que reconheçamos suas íntimas ligações com as desigualdades vigentes na sociedade maior, estou conscientemente alinhando-me a um programa que visa ao que denominei anteriormente “o bem comum”. Esse programa, de crítica e renovação, defende o princípio político e ético, de que “nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores” e, especialmente, que, em cada passo desse caminho, qualquer programa social “será julgado conforme a sua probabilidade de resultar na junção de igualdade, generosidade, dignidade pessoal, segurança, liberdade e solidariedade”.⁶ Isso significa que aqueles que persistirem em tal programa “devem ... procurar assegurar-se de que o rumo que seguem, que investigam [e] analisam ... dignificará a vida humana, reconhecerá o lado alegre e criativo das pessoas” e enxergará os outros não como objetos, mas como sujeitos “co-responsáveis” no processo de deliberar democraticamente sobre todas as suas instituições e estabelecer os seus meios e fins.⁷

Como deve ser do conhecimento de alguns leitores, *Ideologia e Currículo* é o primeiro volume de uma trilogia. A ele seguiram-se *Educação e Poder*⁸ e *Teachers and Texts*,⁹ assim como uma série de coletâneas que ampliaram sua problemática original e exploraram ainda mais profundamente as questões por ele levantadas, o real conteúdo, a organização e o controle do currículo e do ensino, e as respostas do aluno e do professor a essas questões.¹⁰ Como primeiro volume, entretanto, *Ideologia e Currículo* enunciou a problemática. Abriu o caminho para tudo quanto veio depois.

Ao escrever *Ideologia e Currículo*, procurei concretizar uma série de intenções. Em primeiro lugar, queria que os educadores, sobretudo aqueles com interesse específico no que acontece dentro das salas de aula, examinassem criticamente as suas próprias idéias acerca dos efeitos da educação. Essas idéias têm a ver com algumas pressuposições muito profundamente arraigadas, mas frequentemente inconscientes, sobre a ciência, a natureza dos homens e das mulheres e a ética e política de nossas teorias e práticas curriculares e pedagógicas cotidianas. Acreditava firmemente naquela época, e ainda hoje acredito, que a forma mais séria de realizar esse exame crítico é resituar nossas instituições de educação formal na sociedade mais ampla e cheia de iniquidades da qual elas fazem parte.

Em segundo lugar, desejava usar determinada abordagem conceitual, empírica e política para a realização dessa tarefa. Tal abordagem deveria revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes. Ao mesmo tempo, porém, teria de evitar alguns dos erros cometidos em investigações anteriores sobre escolarização em nosso sistema econômico. Tinha de ser crítica e ao mesmo tempo resistir à tendência de tratar *apenas* de controles e “determinações” econômicas. Tinha de tocar diretamente em dinâmicas ideológico-culturais que não se resumiam exclusivamente a relações econômicas, muito embora fossem por elas claramente influenciadas.

Finalmente, senti que era necessário transportar-me para dentro da escola e escrutinar rigorosamente o verdadeiro currículo — não só o explícito, mas também o oculto — que dominava a sala de aula, e então compará-lo com os pressupostos de senso comum dos educadores. Meu objetivo era sintetizar, reformular e ampliar inves-

tigações anteriores acerca do papel social de nossas teorias e práticas educacionais amplamente aceitas. Recorri, em meus argumentos, a aspectos da “teoria crítica” e a alguns trabalhos de crítica cultural e sociológica excepcionalmente esclarecedores feitos na Europa, para complementar trabalhos que já haviam sido produzidos por mim e por outras pessoas nos Estados Unidos.

Por trás de todas essas questões está um conjunto específico de perguntas. Qual é a relação entre cultura e economia? Como opera a ideologia? Responder a essas perguntas no plano abstrato não basta, entretanto. Como pessoas interessadas em educação, precisamos respondê-las tendo em vista uma instituição maior: a escola. Por isso, devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas.

Ao mesmo tempo, e isso é importante para os meus argumentos em *Ideologia e Currículo*, é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Fiz uma abordagem apenas preliminar dessas questões em *Ideologia e Currículo* e ampliei-a consideravelmente em *Educação e Poder* e *Teachers and Texts*. Espero, entretanto, que ela seja suficientemente clara para o leitor perceber que a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmulas simples. Existem *sim* ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades. Entretanto, uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também frequentemente contraditórios. Sejam quais forem esses objetivos e resultados, entretanto, o fato é que há pessoas de verdade sendo tanto ajudadas quanto prejudicadas dentro desses edifícios. E não é quimerizando e deixando de enfrentar o que podem ser alguns dos efeitos mais poderosos do sistema educacional que eliminaremos esse fato.

Nos anos seguintes à primeira edição de *Ideologia e Currículo*, fiquei muito satisfeito com a receptividade alcançada pelo livro, tanto em termos pessoais, como em termos do que representou para o campo do currículo. O fato de ter sido traduzido para muitas línguas, de ser considerado uma obra pioneira e de ser bastante difundido atesta eloqüentemente, para mim, a seriedade e a postura aberta e receptiva com que muitos educadores, cientistas sociais, planejadores, ativistas culturais e políticos e outros abordam suas tarefas. Igualmente importante é que esse fato também comprova a constante luta empreendida por essas pessoas ao se autoquestionarem sobre suas condições presentes, para poderem atuar com maior responsabilidade.

Não se engajar nesse contínuo questionamento é esquivar-se da própria responsabilidade para com as vidas atuais e futuras de milhares de alunos que passam tantos anos nas escolas. Auto-reflexão e reflexão social confundem-se neste contexto.

As perspectivas expressas no livro dizem respeito sobretudo às forças de reprodução ideológica. O que não é abordado em grandes detalhes é um conjunto de preocupações que envolve o que foi chamado de tendências contraditórias, resistências e conflitos em torno dessas forças ideológicas. Ou seja, a reprodução cultural e econômica não é o único fenômeno que está ocorrendo em nossas instituições educacionais. Embora *Ideologia e Currículo* focalize principalmente um dado momento de uma progressão histórica maior — o da política da dominação — parece-me muito difícil compreender “de que maneira as relações de dominação, quer materiais, quer simbólicas, conseguiram operar sem implicar nem acionar resistências”.¹¹ Já não é raro encontrar pessoas que, individualmente ou em grupos organizados, estão atuando de formas que podem oferecer importantes bases para um trabalho “contra-hegemônico”, também. Isso deveria dar-nos algum motivo para otimismo, um otimismo (sem ilusões) que foi expresso e desenvolvido em meus livros posteriores. O reconhecimento de tal trabalho “contra-hegemônico”, contudo, significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições.

Um outro ponto necessita ainda ser esclarecido. *Ideologia e Currículo* não apenas se concentra mais intensamente nas formas de reprodução na educação, mas

tende também a enfatizar as relações de classe. A dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada. Entretanto, fui convencendo-me cada vez mais de que as relações de *gênero* — e as que envolvem *raça*, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países — são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados. Também esses argumentos foram desenvolvidos em maior amplitude em outros trabalhos.¹² Mas penso que seja suficiente notar aqui apenas como a problemática inicialmente estabelecida em *Ideologia e Currículo* foi consideravelmente ampliada para incluir as formas como as contraditórias dinâmicas de gênero, raça e classe operam em toda a sua complexidade em nossas instituições, e de que modo poderão estar levando a caminhos também de avanço, e não apenas de retrocesso.

Parte da argumentação aqui desenvolvida fundamenta-se em uma apreciação crítica do liberalismo enquanto arcabouço da política social e da teoria e prática educacionais. Se, por um lado, essas críticas ao liberalismo são essencialmente corretas, por outro, nota-se que o próprio liberalismo está sob ataque orquestrado da direita, da coalizão dos neoconservadores, dos agentes da “modernização econômica” e de grupos recém-formados de direita, que têm procurado criar um novo consenso em torno de seus próprios princípios. Seguindo uma estratégia cujo melhor nome seria “populismo autoritário”, essa coalizão combinou uma “ética de livre mercado” com uma política populista. Eis os resultados: parcial desmantelamento das políticas sociais-democráticas que beneficiaram amplamente a classe trabalhadora, as pessoas de cor e as mulheres (grupos esses obviamente não-excluídos entre si); estreitamento de relações entre governo

e economia capitalista; radical enfraquecimento das instituições e do poder da democracia política; e tentativas de cerceamento de liberdades adquiridas no passado. E tudo isso foi associado de forma bastante habilidosa às necessidades, aos temores e às esperanças de muitos grupos de pessoas que se sentem ameaçadas em uma época de generalizadas crises na economia, nas relações de autoridade, na família e em outros setores.¹³

Esses ataques, e a facilidade com que certas conquistas foram anuladas, levaram a uma parcial reconciliação com posições sociais-democráticas ditas “liberais”. Embora quase sempre tenham atuado de forma a ocultar a verdadeira dimensão dos nossos problemas na educação, na economia e em outras áreas, tais políticas liberais efetivamente contemplaram alguns ganhos reais. Esse fato, portanto, obriga-nos a abordar o liberalismo de forma mais sutil. Nossa tarefa é defender as conquistas e os direitos parcialmente adquiridos sob a bandeira da social-democracia, ampliá-los e aprimorá-los para uma economia, uma sociedade e uma cultura mais amplamente democratizadas.¹⁴ Assim, embora mantenha a minha análise das principais fragilidades das posições liberais em *Ideologia e Currículo*, o contexto já não é mais o mesmo. Em um cenário em que até as políticas e direitos liberais estão em risco, precisamos dirigir nossa atenção muito mais às ameaças do populismo autoritário da direita.

Peço licença para estender um pouquinho mais essa argumentação. O ressurgimento de posturas conservadoras é uma tentativa de recuperar o poder hegemônico que foi ameaçado pelas mulheres, pelas pessoas de cor e outros. Basta ler os pronunciamentos de William Bennett, ex-Secretário da Educação dos Estados Unidos — que enfatizam a idéia de uma cultura comum baseada em “nossa” herança ocidental e um passado romantizado, em

que todos os alunos ouviam em silêncio e introjetavam “nossos” valores — para entender a premência atual de resgatar um consenso perdido acerca do que realmente vale como conhecimento legítimo.¹⁵ As questões em torno do que é considerado como conhecimento legítimo e uma análise da tentativa de se criar um falso consenso político-cultural são os principais pontos de enfoque do livro. Isso talvez torne muitos dos argumentos sobre ideologia nele apresentados mais importantes hoje do que no momento em que foram publicados pela primeira vez.

O atual apelo de “retorno” a uma “cultura comum”, na qual os valores de determinado grupo — geralmente o grupo dominante — são transmitidos a todos os alunos, nada tem a ver, em minha opinião, com uma cultura verdadeiramente comum. Trata-se de uma abordagem por demais superficial, que mal toca nas questões políticas em pauta. Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores. Requer um processo democrático em que todos — e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da “tradição ocidental” — possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. Desnecessário dizer que, para isso, é preciso remover os verdadeiros obstáculos materiais que impedem tal participação — desigualdade de poder, recursos e tempo para reflexão.¹⁶ Conforme colocou Williams:

A idéia de uma cultura comum não é de forma alguma a idéia de uma sociedade simplesmente aquiescente, muito menos meramente obediente.

[Envolve] um exercício de conceituação coletivo, de que participem todas as pessoas, atuando ora como indivíduos, ora como grupos, num processo contínuo, que jamais pode ser dado como pronto ou concluído. Nesse processo coletivo, a única regra incondicional é manter todos os canais e instituições de comunicação continuamente abertos, para que todos possam contribuir e ser estimulados a contribuir.¹⁷

Ao falar, portanto, em uma cultura comum, não deveríamos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar é “precisamente aquele processo livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e dos valores”.¹⁸ É exatamente do bloqueio desse processo em nossas instituições formais de educação, e de seus efeitos tremendamente negativos, que quis tratar em *Ideologia e Currículo*.

Nossa linguagem atual é uma prova de como esse processo está em redefinição. Em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse é um conceito verdadeiramente esdrúxulo, porque enxerga as pessoas basicamente como estômagos ou fornos.¹⁹ Usamos e consumimos. Nada criamos. Alguém o faz por nós. Se isso já é suficientemente perturbador do ponto de vista genérico, na educação é simplesmente incapacitante. Deixe a criação por conta dos guardiões da tradição, dos *experts* em eficiência e responsabilidade, dos detentores do “verdadeiro conhecimento”! Conforme demonstrei no livro, é exatamente isso que fazemos, deixamos a tarefa a cargo dessas pessoas, imprudentemente colocando em risco sobretudo a sorte daqueles alunos que já são econômica e

culturalmente marginalizados pelas nossas instituições dominantes.

Devo ser honesto. A razão de haver dado e continuar dando tamanha importância a essas questões de política cultural e poder é em parte autobiográfica. Cresci no seio de uma família pobre (mas *somente* no sentido econômico da palavra), em um bairro também muito pobre de uma agonizante cidade industrial do nordeste americano (Paterson, New Jersey). As lutas e inseguranças verdadeiramente reais da vida daquela classe trabalhadora, as suas formas de solidariedade, a sua política e cultura em face daquele cenário, tudo isso teve considerável papel em minha formação. Lembro-me fartamente do quanto essa rica cultura foi desmerecida pela mídia, pelas instituições educacionais e por outros veículos. Tenho plena consciência de que o indivíduo que me tornei, seja ele o que for, tem profundas raízes nos sentimentos, sensibilidades e significados ricamente contextualizados das mulheres e homens daquele bairro, capazes de se manter pacíficos diante de um sistema econômico que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas, e diante de um sistema educacional que — não obstante o trabalho imensamente árduo e pouquíssimo respeitado dos que nele militam — ainda aliena milhões de crianças para quem a escolarização poderia ser tão importante.

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza, condição essa que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas.²⁰ E escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las.

Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças.

Existem, é claro, questões complicadas e, em função disso, partes de *Ideologia e Currículo* são densamente argumentadas. Algumas seções podem parecer mesmo escritas em uma linguagem que requer, de fato, a leitura de dois livros, não apenas um — as palavras que escrevi nas páginas que são lidas e o dicionário ao lado para o esclarecimento de conceitos não-familiares. Em outro livro de minha autoria — *Teachers and Texts* — proponho que seja dada uma atenção maior à política do redigir, o redigir de uma forma que torne os argumentos do autor mais acessíveis ao leitor. Por outro lado, contudo, é importante perceber que a realidade é muito complexa, assim como complexas são as relações de domínio e subordinação que a organizam. Às vezes, para entender essas relações, é necessário que desenvolvamos uma nova linguagem, que pode parecer estranha quando experimentada pela primeira vez. Aprender a usar esse conjunto de conceitos para lançar um novo olhar às nossas vidas cotidianas é bastante trabalhoso, mas pode realmente ser necessário se quisermos nos aprofundar na compreensão verdadeira (e não deturpada, como é muito comum entre nós) dos modos contraditórios pelos quais a educação funciona em nossa sociedade.

Ideologia e Currículo, foi o resultado de quase uma década de luta para entender a política da realidade educacional e revela as marcas dessa luta em seus conceitos, linguagem e análise. Mesmo assim, ainda que hoje eu escrevesse diferente e de modo mais claro, uma parte bastante significativa do seu conteúdo ainda me parece

precisa, e muitos dos temas e questões nele examinados permanecem críticos em um período de restauração conservadora²¹ — qualificado por Aronowitz e Giroux como “era dos sonhos desfeitos”²² — que chego a concluir, afinal, que ele foi escrito exatamente da forma como tinha de ser.

Em *Ideologia e Currículo*, procurei incorporar ao discurso educacional um conjunto de conceitos e preocupações que, creio, continuam a ser essenciais às nossas deliberações acerca de qual conhecimento detido por quais grupos seja o de maior importância. Boa parte de minha vida de ativista, pesquisador e professor tem sido gasta tentando unir as fronteiras artificiais entre, digamos, política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico de outro. Essas fronteiras, como diria Pierre Bourdieu, são puros produtos de reprodução acadêmica”.²³ O alicerce de tais fronteiras é conceitualmente frágil e imensamente incapacitante, se formos tratar as realidades políticas da educação de maneira honesta. Por isso, parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica, na Sociologia do Conhecimento, na Filosofia e assim por diante, e aplicá-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores. Recorrendo novamente a Bourdieu, “transgredir ... é um pré-requisito para ... avançar”.²⁴

Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade — sistema esse cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro — seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso.²⁵ Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão

clara do que está sob a superfície. *Flashes* informativos de dez segundos são incapazes de transmitir isso. Diante de tal realidade, é ainda mais importante que façamos o trabalho de escavação cultural, de revelação dos momentos positivos e negativos do poder, resgatando para nossas memórias coletivas o significado do poder cultural diferencial para uma sociedade em crise.

Obviamente, existem riscos nessa empreitada. Críticas, por exemplo, costumam incomodar as pessoas, e não raro elas precisam ser dirigidas também a nós próprios. Além disso, dizer coisas que colocam em dúvida políticas e práticas comumente aceitas pode afetar negativamente a carreira de uma pessoa, o que não é tão improvável assim e tem ocorrido uma série de vezes em tempos recentes, com educadores críticos em universidades e outros espaços.

Que o levar esses argumentos a sério é em si um ato político ficou clarissimamente comprovado para mim, com a demissão de um professor que escrevera um artigo sobre *Ideologia e Currículo* em uma revista para professores, em um país asiático que tem uma história de regimes de repressão. Idêntica constatação pude fazer ao ser submetido a uma forma de prisão domiciliar e impedido de falar com certas pessoas naquele mesmo país. Idéias são armas (se me perdoam a expressão militarista e um tanto machista); e espalhá-las em contextos autoritários é um ato subversivo, às vezes perigoso, e, ao mesmo tempo, absolutamente essencial.

E acaso poderíamos nós, como educadores, fazer menos? Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum,

da mesma forma que pedimos aos outros — por exemplo a você, leitor — que questionem o seu. A jornada em que estamos embarcando — aquela que Raymond Williams tão corretamente chamou de a longa revolução²⁶ — requer esse questionamento e essa reformulação. É uma jornada de esperança, mas uma jornada assentada em uma avaliação objetiva do que nos compete enquanto educadores, nós que acreditamos que a democracia não é um *slogan* a ser invocado quando o “verdadeiro negócio” da nossa sociedade acabar, mas um princípio constitutivo que deve ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas. *Ideologia e Currículo* — reconhecidas suas limitações e silêncios — é parte de minha jornada nesse caminho para a democracia cultural. Se lhe for útil também, que mais poderá um autor desejar?

NOTAS

1. Ver, por exemplo, Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nova York: Routledge, 1986).
2. Marcus Raskin, *The Common Good* (Nova York: Routledge, 1986).
3. Ver Kenneth Teitelbaum, “Contestation and Curriculum: the Efforts of American Socialists, 1900-1920”, in: Landon E. Beyer & Michael W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (Albany, State University of New York Press, 1988, pp. 32-55).
4. Este assunto é discutido mais detalhadamente em Landon E. Beyer & Michael W. Apple, “Values and Politics in Curriculum”, in: Beyer & Apple, eds., *The Curriculum*, pp. 3-16.
5. Apple, *Teachers and Texts*.
6. Raskin, *The Common Good*, p. 8.
7. Ibidem.
8. Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge, ARK Edition, 1985). Traduzido e publicado no Brasil em 1989 pela Editora Artes Médicas. Porto Alegre, com o título *Educação e Poder*.
9. Apple, *Teachers and Texts*.
10. Michael W. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education* (Boston: Routledge, 1982); Michael W. Apple & Lois Weis, eds., *Ideology and*

Practice in Schooling (Filadélfia: Temple University Press, 1983) e Beyer & Apple, eds., *The Curriculum*.

11. Pierre Bourdieu, citado in Loie J. D. Wacquant, “Toward a Reflexive Sociology: a Workshop with Pierre Bourdieu”, *Sociological Theory* 7 (primavera de 1989, p. 24). Para uma análise detalhada de algumas das limitações até mesmo desta reformulação, ver Philip Wexler, *Social Analysis of Education* (Nova York: Routledge, 1987).

12. Ver, por exemplo, Apple, *Education and Power*; Apple, *Teachers and Texts*; e Cameron McCarthy & Michael W. Apple, “Class, Race and Gender in American Educational Research”, in: Lois Weis, ed., *Class, Race and Gender in American Education* (Albany: State University of New York Press, 1988, pp. 9-39).

13. Analisei este tema bem mais pormenorizadamente em Michael W. Apple, “Redefining Equality”, *Teachers College Record* 90 (inverno de 1988, pp. 167-184).

14. Ver Herbert Gintis, “Communication and Politics”, *Socialist Review* 10 (março/junho de 1980, pp. 189-232). Samuel Bowles & Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism* (New York, Basic Books, 1986), e Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (Londres: Verso, 1985).

15. William Bennett, *Our Children and Our Country* (Nova York: Simon & Schuster, 1988).

16. Raymond Williams, *Resources of Hope* (Nova York: Verso, 1989, pp. 35-36).

17. Ibidem, pp. 37-38.

18. Ibidem, p. 38.

19. Ibidem, p. 216.

20. Ibidem, p. 14.

21. Ver Ira Shor, *Culture Wars* (Nova York, Routledge, 1986).

22. Stanley Aronowitz & Henry Giroux, “Schooling, Culture and Literacy in the Age of Broken Dreams”, *Harvard Educational Review* 58 (maio de 1988, pp. 172-194).

23. Pierre Bourdieu citado in Wacquant, “Toward a Reflexive Sociology”, p. 46.

24. Ibidem.

25. Williams, *Resources of Hope*, p. xxi.

26. Raymond Williams, *The Long Revolution* (Londres: Chatto e Windus, 1961).

