



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

Murilo de Lima Denardi

A Análise Relacional de Michael W. Apple:

A contribuição teórica de Michael Apple para os estudos do campo de currículo

Florianópolis
2023

Murilo de Lima Denardi

A Análise Relacional de Michael W. Apple:

A contribuição teórica de Michael Apple para os estudos do campo de currículo

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais

Orientador(a): Prof. Rodrigo da Rosa Bordignon

Florianópolis

2023

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos

de Lima Denardi, Murilo

A Análise Relacional de Michael W. Apple : A

contribuição teórica de Michael Apple para os estudos do campo de currículo / Murilo de Lima Denardi ; orientador, Rodrigo da Rosa Bordignon, 2023.

33 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Currículo. 3. Análise Relacional. 4. Educação. I. da Rosa Bordignon, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Murilo de Lima Denardi

A Análise Relacional de Michael W. Apple:

A contribuição teórica de Michael Apple para os estudos do campo de currículo

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais.

Local Florianópolis, 17 de novembro de 2023.

Insira neste espaço
a assinatura

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Insira neste espaço
a assinatura

Prof. Rodrigo da Rosa Bordinon, Dr.
Orientador

Insira neste espaço
a assinatura

Prof. Antônio Alberto Brunetta, Dr.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Insira neste espaço
a assinatura

Profa. Treicy Giovanella da Silveira, Dra.
Instituição Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023.

“Don’t worry, don’t be afraid - ever - because this is just a ride.”

Bill Hicks

AGRADECIMENTOS

Dedico o meu primeiro agradecimento ao meu avô, Adão Gonçalves de Lima, um homem o qual eu encaro como meu principal exemplo de pai, amigo e ser humano. Estou para conhecer um ser tão forte e resiliente quanto ele. Nada em minha história seria possível sem os seus esforços.

Agradeço também os meus queridos amigos Bruno, Eduardo(s), Gabriel, Igor, Leonardo, Lucas e Nicolas, que estiveram presentes para estender a mão quando me encontrei em períodos intensos e de fortes emoções. Sou grato pela existência de cada um de vocês em minha caminhada.

Aos meus atuais e antigos colegas de trabalho da Irmandade do Divino Espírito Santo, do programa Formação Aprendiz, principalmente à Adriana, Kellene, Lindsey, Suelen e Wallis pelas conversas, reflexões e risadas, como também pelo apoio e incentivo para a conclusão deste trabalho.

A universidade e seus professores que, apesar de não ter um contato tão próximo nos anos finais, apresentaram novos horizontes e possibilidades cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Também sou grato ao meu pai, Ronie Peterson Denardi, por estar presente comigo nos últimos anos. Mesmo tendo laços mais distantes, espero lhe dar orgulho e retornar a ajuda prestada em meus momentos de necessidade.

Reservo os últimos agradecimentos às duas pessoas mais importantes de minha vida: Cibele Almeida Lima, minha mãe, e Natália de Lima Denardi, minha irmã. Não é possível articular quaisquer palavras para descrever o quanto sou grato por tudo o que fizeram por mim e para mim. Sem vocês, nada disso faria sentido. Obrigado.

RESUMO

Este trabalho realiza uma revisão bibliográfica centrada na obra de Michael W. Apple, destacando sua contribuição teórica para os estudos do currículo a partir da perspectiva da análise relacional. Ao contrastar as teorias curriculares tradicionais com as críticas, investiga-se como o currículo atua como ferramenta de mediação ideológica, social e política no interior das instituições escolares. As categorias propostas por Apple — como ideologia, hegemonia e tradição seletiva — são mobilizadas para evidenciar a necessidade de uma leitura crítica das políticas educacionais e das práticas pedagógicas no contexto brasileiro. Por fim, o trabalho constrói uma base teórica para a produção de pesquisas futuras referente à análise de currículos de cursos de aprendizagem profissional.

Palavras-chave: Currículo, Análise Relacional, Educação.

ABSTRACT

This work presents a literature review centered on the contributions of Michael W. Apple, highlighting his theoretical impact on curriculum studies from the perspective of relational analysis. By contrasting traditional and critical curriculum theories, it explores how the curriculum functions as a tool for ideological, social, and political mediation within educational institutions. Apple's key categories—such as ideology, hegemony, and selective tradition—are mobilized to underscore the need for a critical reading of educational policies and pedagogical practices in the Brazilian context. Finally, the study lays a theoretical foundation for future research focused on the analysis of professional learning course's curricula.

Keywords: Curriculum; Relational Analysis; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo da taxonomia de Bloom em forma de pirâmide

15

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO	18
2.1 O que é currículo?	18
2.2 As teorias curriculares tradicionais	20
2.3 Teorias curriculares críticas	23
3 A CONTRIBUIÇÃO DE MICHAEL W. APPLE	27
3.1 Breve biografia	27
3.2 A escola e o currículo não são entidades isoladas: análise relacional	28
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34

1 INTRODUÇÃO

Estar presente em sala de aula, tanto na posição de graduando na universidade, quanto no papel de profissional na educação no programa Formação Aprendiz, da Irmandade do Divino Espírito Santo, me fez perceber como a rica produção acadêmica das Ciências Sociais e do campo da educação contemplam sobre a relação entre juventude e trabalho contempla a Lei da Aprendizagem Profissional (Lei N. 10.097, de 2000), sendo uma das principais ferramentas do Estado para a erradicação do trabalho infantil e para a regularização e garantia de trabalho decente a adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos que cursam ou concluíram o Ensino Médio, visando também uma solução para a evasão escolar.

Sendo assim, aproximando os estudos percorridos durante a formação em licenciatura e o contato com jovens, profissionais, instituições e empresas que constituem parte da experiência vivida no programa de aprendizagem, cresceu a vontade em contribuir com o estudo deste tema através de uma pesquisa voltada a analisar como se estruturam os currículos dos cursos de aprendizagem oferecidos pelas entidades qualificadoras, como elas conversam com as demandas profissionais dos jovens aprendizes que atendem com o mercado de trabalho e o cenário trabalhista do país.

Ao nos voltarmos ao campo da educação, tendo em mente uma abordagem que seja contributiva para as Ciências Sociais, nota-se que o currículo é um tópico indispensável para a discussão da formação de jovens trabalhadores, pois são nas propostas curriculares e seus projetos de aplicação que ditam o que está sendo ensinado, o método de ensino e, conseqüentemente, na experiência dos alunos no ambiente escolar. Logo, pode-se encarar como válido o estudo de teorias curriculares dentro da área das Ciências Sociais, pois a escola está interligada a outras esferas que compõem uma sociedade, como a economia, a política e a cultura (LIBÂNEO, 2019). Esses espaços são arenas onde a luta pela procura de poder e sua preservação e reprodução ocorrem, o escolar também. Portanto, o currículo é uma das ferramentas a serem disputadas e conquistadas para se alcançar os objetivos de diferentes grupos dominantes. Como aponta Apple (2001):

“[...] Todavia, as escolas fazem muito mais do que isto. Ajudam à manutenção do privilégio nos meios culturais, assimilando a forma e o conteúdo da

cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Assim, atuam como agentes daquilo que Raymond Williams denominou por “tradição seletiva”. (pág. 90)

O objetivo deste trabalho é o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica centrada principalmente na obra de Michael W. Apple, uma das principais referências na chamada “teoria crítica”, e suas contribuições do conceito de “Análise Relacional” (APPLE, 1982) para o estudo de políticas educacionais, para servir futuramente como um norte para a pesquisa dos currículos dos cursos de aprendizagem, tendo em mente que a Lei da Aprendizagem Profissional, embora apresente uma porta de entrada ao mundo do trabalho para inúmeros adolescentes e jovens que buscam se qualificar profissionalmente e adquirir renda, traz consigo inúmeros desafios, como a possível formação de uma mão de obra barata, problemas de conciliação entre trabalho e estudo e a reprodução de uma lógica alienadora de trabalho.

No primeiro capítulo, apresenta-se brevemente uma contextualização entre as duas principais vertentes intelectuais a serem analisadas e discutidas neste trabalho, que estudam e pensam o currículo, suas finalidades, métodos e seu papel na escolarização dos alunos: a primeira conhecida como “teoria tradicional”, e a segunda nomeada de “teoria crítica”. Já no segundo capítulo, foca-se na revisão da obra de Apple e suas contribuições para a pesquisa curricular.

2 AS TEORIAS DE CURRÍCULO

2.1 O que é currículo?

Não é difícil encontrar tentativas de uma definição objetiva de currículo que o descreve como as etapas sequenciais de um curso, abrangendo uma lista de conteúdos e tópicos a serem abordados e discutidos por meio de métodos, referências e materiais que procuram alcançar um resultado esperado. A confirmação do aproveitamento do aluno sobre os conteúdos e conhecimentos transmitidos será medido por uma avaliação, previamente planejada, que lhe garantirá uma nota, na maioria das vezes de 0 a 10, que representará o seu desempenho e, logo, sua apropriação do que foi ensinado em sala de aula. E todo esse processo está supostamente baseado na participação neutra de todos os agentes presentes.

Entretanto, cada curso está intrinsecamente ligado ao conceito fundamental de convivência em grupo e abarca a noção de indivíduo que a instituição educacional busca promover. O aluno não trilha seu desenvolvimento de forma autônoma; em vez disso, a escola serve como um veículo para transmitir os valores selecionados pela sociedade. Consequentemente, qualquer currículo ou proposta curricular está inexoravelmente vinculado ao projeto coletivo das pessoas e da sociedade. (YAMAMOTO & ROMEU, 1983)

Segundo Silva (2010), o próprio conceito de teoria é problemático. Consoante a sua visão, utilizando das lentes interpretativas do pós-estruturalismo, é impossível separar a descrição simbólica e linguística da realidade dos seus efeitos de realidade. A teoria não se limitaria, portanto, a descobrir, descrever, explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente envolvida na sua produção.

Enfatiza-se aqui a preocupação de não interpretar as “teorias” de currículo apenas como descrições definitivas do que é o currículo como algo a ser descoberto na realidade. Seguindo a análise de Silva (2010), leva-se em consideração a noção de “discurso”, onde a própria descrição do objeto leva a sua produção:

“Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Para voltar ao nosso exemplo do "currículo", um discurso sobre o currículo - aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria - não se restringe a representar uma

coisa que seria o "currículo", que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo "tal como ele realmente é", o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a "teoria" está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta." (pág. 12)

A definição de currículo dependerá das diferentes interpretações e descrições apresentadas e discutidas pelos diferentes autores e suas teorias: quais devem ser os objetivos de um currículo? Como ele deve ser estruturado? A quem pretende-se ensinar? O que será ensinado? Quais conteúdos são mais ou menos importantes? Quais são as metodologias mais eficazes possíveis para se aprender o que é proposto?

Portanto, preocuparmo-nos com as finalidades que tais descrições procuram satisfazer e como elas se relacionam com as perguntas acima e se destacam como um caminho mais produtivo e coerente com a intenção deste presente trabalho. Afinal, como citado na introdução, ao tratarmos de currículo, também tratamos sobre poder, conforme afirma Silva (2010):

"[...] Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado." (pág. 16)

As seções a seguir estarão alinhadas com essa perspectiva, atentando-se a compreender quais são os discursos que procuram-se produzir e desenvolver nas linhas tradicionais e críticas das teorias curriculares, levando em consideração os contextos históricos de seus contribuidores intelectuais.

2.2 As teorias curriculares tradicionais

A teoria tradicional de currículo refere-se aos primeiros estudos aprofundados sobre currículo em 1920, onde o currículo é encarado como um objeto de pesquisa e análise. Período este que vivia as heranças da Revolução Industrial que ocorreu entre 1760 e 1840, transformando a sociedade de uma economia agrícola em uma economia industrial. Durante essa transformação socioeconômica, a demanda por educação começou a crescer, manifestando uma forte ênfase nas noções de produtividade, eficiência, métodos, metas e resultados, todos derivados das práticas do chão de fábrica e das ideias associadas ao taylorismo. Pois, identificou-se na escola um espaço onde esses valores voltados à racionalização da “administração científica” pudessem ser distribuídos e legitimados às próximas gerações de trabalhadores. (MALTA, 2013)

Um dos mais influentes nomes da teoria tradicional é Franklin Bobbit, o qual aplicou os valores e estratégias presentes nas concepções de eficiência social de Taylor. Tais concepções estavam presentes em seu discurso sobre currículo através de quatro principais aspectos: 1) padronização e simplificação dos conteúdos de ensino; 2) definição de objetivos claros; 3) avaliação contínua; e 4) adaptação ao estudante para valores estimados pelo mundo industrial.

A herança intelectual de Bobbit encontrou consolidação nas mãos Ralph Tyler, em sua obra e principalmente em “Princípios Básicos De Currículo e Ensino” de 1949. Ele propôs um modelo de caráter linear, do conhecimento geral para o específico, também partindo de quatro princípios básicos (as famosas “Rationales” de Tyler) para o desenvolvimento de um currículo, organizados de forma a lembrar uma escada, onde cada passo levaria ao próximo degrau. Esses princípios são: 1) metas e objetivos; 2) conteúdo; 3) experiências de aprendizado; 4) avaliação. (BHUTTAH, T. M. et al., 2019)

Pouco tempo depois, Benjamin Bloom contribuiu com uma proposta de esquema taxonômico de níveis de complexidade cognitiva em "Taxonomia de Objetivos Educacionais" (CHAMBERS, J. in MURRAY, 2019), que se tornou uma referência importante na definição de objetivos educacionais. A lógica de sua classificação é dividir os objetivos educacionais em diferentes níveis cognitivos, desde o conhecimento básico até a análise e síntese. Bloom enfatiza a importância de identificar uma variedade de objetivos de aprendizagem que possam levar a uma

compreensão mais completa das habilidades cognitivas envolvidas na educação. Sua abordagem expande a definição tradicional de metas educacionais, fornecendo uma estrutura para o estabelecimento de metas que abrangem uma ampla gama de habilidades intelectuais. (CHAMBERS, 2019)

FIGURA 1 - Exemplo da taxonomia de Bloom em forma de pirâmide.



Fonte: TutorMundi (<https://tutormundi.com/blog/taxonomia-de-bloom/>)

Hilda Taba, por outro lado, expandiu a abordagem tradicional ao introduzir a ideia de sequências de aprendizado em seu livro "Curriculum Development: Theory and Practice" (1962). A proposta de Taba se concentra na construção gradual do conhecimento, destacando a importância de organizar os tópicos do currículo de maneira progressiva e lógica, dialogando com a taxonomia de Bloom. Ela argumentava que os tópicos devem ser apresentados de forma sequencial para que os alunos possam compreendê-los de maneira contínua. Essa abordagem adiciona uma dimensão temporal ao currículo tradicional, enfatizando a importância da organização sequencial dos conteúdos.

Importante mencionar, ainda no modelo de Taba, o destaque do papel do professor dentro do processo de desenvolvimento de currículo, onde os objetivos identificados em um "diagnóstico de necessidades" deveriam ser alcançados pelos educadores. Além de etapas, como seleção de conteúdos válidos e significativos, a organização destes conteúdos levando em consideração a maturidade e

compreensão dos alunos, a apresentação desses conteúdos de forma engajante e, finalmente, a organização de atividades que se associam e relembram os conteúdos trabalhados em sala de aula. (BHUTTAH, T. M. et al., 2019)

Percebe-se que a teoria tradicional de currículo encara o processo de aprendizagem dos alunos de uma escola de forma impessoal e despersonalizada, não adicionando na equação os fatores das realidades e demandas de cada indivíduo, sejam elas sociais, culturais, econômicas, raciais e de gênero. Muito menos as próprias combinações e organizações específicas de cada grupo de alunos. O conteúdo encontra-se num grau elevado a ser alcançado pelos estudantes, como se concebe como algo natural, real, a ser desvendado pelos alunos mais dedicados e esforçados.

Recheadas de tabelas, esquemas, gráficos, linhas, setas, materiais, manuais e etapas, aparenta-se que é possível encontrar uma fórmula única para se alcançar cada um dos estudantes de forma a compreenderem um determinado conceito ou lógica e, caso ocorra insuficiência por parte do aluno, muito provavelmente fora a sua falta de esforço ou incapacidade do professor. Todo esse panorama estruturado a partir das noções de neutralidade e técnica, das atividades e noções simples às complexas, descontextualizadas e muito bem delimitadas. E, no final desse percurso, resultados pré-determinados são postos como caixas onde cada aluno irá se encaixar, baseado em seu desempenho em atividades as quais foram pensadas e planejadas a desenvolverem habilidades e práticas existentes no mundo industrial. Conforme aponta muito bem Paraskeva (2004):

“[...] metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como ‘matérias-primas’ e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os ‘produtos’ eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício.” (pág. 7)

Por outro lado, é importante reconhecer que as teorias tradicionais do currículo também têm seus méritos. Elas oferecem uma estrutura clara e organizada para o planejamento educacional, fornecendo um caminho tangível para a definição de objetivos e avaliação do progresso dos alunos. Além disso, essas abordagens podem ser eficazes em contextos onde a padronização e a mensurabilidade são

prioridades legítimas. Contribuições essas que podem ser encontradas em currículos atuais.

Para ser justo, princípios democráticos também se demonstram presentes em obras e propostas da teoria tradicional, como em John Dewey, onde os interesses e experiências dos alunos eram uma preocupação em sua teoria. Nesse caso, a escola serviria como um ambiente onde vivências democráticas e contraditórias se tornassem mais cotidianas, não focando inteiramente a vida ocupacional. (SILVA, 2010)

Em resumo, a teoria curricular tradicional estava muito voltada à reprodução de necessidades e interesses de uma determinada classe dominante onde, nas escolas, fosse possível construir identidades de alunos mais ou menos capazes de assumirem certos postos dentro do mercado de trabalho através da quantidade de conhecimento e destrezas acumuladas que satisfizessem demandas técnicas exigidas por ele.

2.3 Teorias curriculares críticas

Em resposta às teorias tradicionais de currículo, dentro de um contexto histórico marcado pela contracultura dos anos 60, emergem as teorias de currículo críticas, muito influenciadas pela filosofia marxista em suas análises e conceitos utilizados para desenvolvê-las. É nesse ponto onde o currículo é encarado como uma importante ferramenta para a legitimação dos interesses da classe dominante através da ideologia.

Apesar de não abordar sobre educação de forma extensa, Louis Althusser, filósofo marxista francês, elaborou uma interpretação única do conceito de ideologia dentro do contexto do materialismo histórico. Sua abordagem difere significativamente das interpretações mais tradicionais e simplistas desse conceito e serve de referência para muitos intelectuais das teorias críticas. Para Althusser, a ideologia desempenha um papel essencial na reprodução da estrutura de classe dominante em uma sociedade capitalista.

Dentro de sua interpretação, ideologia seria um "sistema de representações" que molda a maneira como os indivíduos percebem o mundo e suas relações sociais. Essas representações não são simplesmente ideias ou crenças individuais,

mas sim ligadas ao imaginário, ao inconsciente, dos indivíduos de uma sociedade. (MOTTA & SERRA, 2014)

Nesse contexto, ao pensar o Estado, Althusser afirma que ele não se limita apenas às instituições coercivas, como a polícia e o exército, mas também inclui os "Aparelhos Ideológicos do Estado" (AIEs). Essas são instituições como **a escola**, a igreja, a família, a mídia, entre outros, que desempenham um papel crucial na difusão e legitimação da ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1980)

Samuel Bowles e Herbert Gintis, segundo Apple (1982), apresentam uma ideia consoante à de Althusser:

“No trabalho de Bowles e Gintis dá-se ênfase à importância da escolarização na formação de diferentes tipos de personalidade que correspondem às exigências de um sistema de relações de trabalho num modo econômico de produção”. (p. 52)

Para Bowles e Gintis, uma das principais ideias da teoria da reprodução é a noção de que a estrutura da escola se assemelha à estrutura do local de trabalho. Isso significa que as relações de autoridade e controle que os alunos experimentam na escola são semelhantes às relações que eles encontrarão no mercado de trabalho. A escola, assim, prepara os estudantes para aceitarem sua posição na hierarquia de classes e para se conformarem às normas e expectativas do sistema capitalista.

Aliada a essa análise, os neomarxistas apresentaram o conceito de “currículo oculto” subjacente nas relações sociais vividas pelos professores e alunos dentro do contexto escolar, no qual diferentes instruções culturais, referentes às diferentes classes sociais, seriam transmitidas e reforçadas para que membros da classe dominada fossem receptores das instruções culturais ligadas à obediência e entendimento de tarefas simples enquanto a classe dominadora estaria no caminho das instruções culturais relacionadas à autonomia e autocontrole. (CHRISTOVÃO & MUANIS, 2022)

Outro nome importante e marcante das Ciências Sociais que se preocupam com a questão escolar é o francês Pierre Bourdieu. Em colaboração rica com Jean-Claude Passeron, Bourdieu oferece uma lente poderosa para entender como a educação e a cultura estão intrinsecamente ligadas à estrutura social e às relações

de poder, demonstrando que o caráter econômico do capital não é a única preocupação ao tratarmos de controle social. Como em seus estudos apresentados em *Os Herdeiros* (1964), onde dedica boa parte de seus esforços em analisar a herança cultural, o ambiente familiar e a noção de “capital cultural” e a sua contribuição para a ilusória ideia da conquista meritocrática fomentada na educação escolar.

É nessa mesma obra onde a famosa noção de *habitus* surge na obra de Bourdieu que, em suas palavras, são “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1980). O *habitus* representa as disposições internalizadas de um indivíduo, moldadas por sua experiência social e cultural, onde tais disposições adaptam-se de forma objetiva a determinados objetivos, porém sem a consciência de finalidades e o controle dos processos exigidos para conquistá-los.

O *habitus* terá seu impacto na geração de expectativas em indivíduos provenientes de determinada origem social, no qual não se sentirão motivados ou se encontrarão engajados em conquistar certos espaços e realizações por não pertencerem à sua “natureza”. Inclusive, é nesse contexto onde se encontra o papel das escolas conservadoras e suas equipes pedagógicas, que atuam em favor de uma determinada cultura na propagação de um discurso excludente:

“O professor desenvolve um discurso caracterizado por um registro linguístico, por referências culturais implícitas e por numerosas digressões próprias de sua cultura, mas esse discurso, na maioria das vezes, só é compreensível pelos estudantes que se beneficiam do que eles chamam de “familiarização insensível” e é anterior à experiência vivida na escola. É somente a partir desta lógica da cultura escolar, na qual a reprodução-conservação das estruturas e dos conteúdos pedagógicos funciona como reprodução-conservação das estruturas sociais, que se pode efetivamente falar de “escola conservadora”.” (VALLE, 2013, pág. 425)

Atrelada à análise citada acima, liga-se o conceito de “violência simbólica” (BOURDIEU, 1997), onde Bourdieu descreve como as instituições educacionais impõem valores, normas e hierarquias culturais de maneira sutil, levando os alunos a aceitá-los como naturais. “Simbólica”, pois não é uma ação direta contra o

estudante, mas sim uma coerção baseada na relação entre conhecimentos em comum entre dominado e dominante, criando essa ilusão de igualdade. Como muito bem constrói Valle (2013):

“Como se pode ver, o círculo se fecha. A (auto)reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma torna possível a reprodução da cultura dominante por meio do jogo do desconhecimento-reconhecimento. Essa reprodução cultural (violência simbólica) leva à reprodução contínua das relações de força no centro da sociedade.” (pág. 426)

Esses teóricos críticos, junto com outros, como Paulo Freire, Peter McLaren e Sonia Nieto, contribuíram para uma compreensão mais ampla do currículo como um espaço de contestação política e social. Suas ideias têm impactado profundamente as Ciências Sociais e a educação, influenciando a forma como concebemos o currículo como uma ferramenta para a transformação social.

3 A CONTRIBUIÇÃO DE MICHAEL W. APPLE

3.1 Breve biografia

Michael Whitman Apple é um famoso teórico crítico e educador americano. Ele nasceu em 20 de janeiro de 1942 em Paterson, Nova Jersey. A sua grande contribuição para o campo da educação e a sua atitude crítica em relação à política educativa fizeram dele uma figura destacada na aplicação da teoria marxista à investigação educacional.

Apple iniciou sua jornada acadêmica em 1961 com bacharelado em educação pela Universidade de Paterson. Ele então continuou seus estudos na Rutgers University, onde obteve o título de mestre em educação em 1966 e o doutorado em 1969 na Teachers College da Columbia University. Durante a sua formação acadêmica, foi profundamente influenciado pelos movimentos sociais da década de 1960, que moldaram a sua perspectiva crítica sobre a educação e a sociedade.

A sua carreira acadêmica foi marcada por uma série de cargos de destaque, incluindo professor na Universidade de Wisconsin-Madison, onde lecionou durante quase três décadas, e mais tarde como professor na Universidade de Stanford, onde continua a influenciar gerações de estudiosos.

O trabalho de Michael Apple concentra-se na análise crítica da política educacional, das desigualdades sociais e das estruturas de poder que permeiam os sistemas educacionais. Ele é conhecido por seu compromisso com uma perspectiva marxista na compreensão da educação, explorando como as instituições educacionais refletem e perpetuam as desigualdades sociais. Seus livros influentes, como “Ideologia e Currículo” (1979) e “Educação e Poder” (1982), analisaram rigorosamente questões educacionais através de lentes críticas, enfatizando a compreensão de classe, raça e a importância das relações de gênero.

Uma das contribuições mais notáveis de Michael Apple é a sua visão da educação não como politicamente neutra, mas como uma área de luta ideológica e de poder. Ele acredita que a política educacional reflete os interesses da classe dominante, através do controle cultural e político refletido nas escolas, não apenas das demandas econômicas, por isso é crucial adotar uma abordagem crítica para criar um sistema educacional mais equitativo e inclusivo através das contradições presentes no cotidiano escolar.

Além das publicações acadêmicas, Apple desempenha um papel ativo nas atividades educativas, trabalhando em estreita colaboração com organizações e movimentos que procuram reformar os sistemas educativos para alcançar a equidade e a justiça social.

3.2 A escola e o currículo não são entidades isoladas: análise relacional

Como um dos principais nomes da teoria crítica, Michael Apple tem como principal pressuposto de suas contribuições a preocupação com a análise crítica da realidade escolar, rompendo com as ideias de neutralidade e naturalidade propostas pela teoria tradicional. Pode-se notar essa afirmativa já no início de sua obra “Ideologia e Poder” de 1979 (citação da edição de 1982):

“[...] a abordagem que julgo mais fértil procura “explicar os reflexos manifestos e latente ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social -- raciais e sexuais, bem como político-econômicas -- sobre o estado de consciência das pessoas numa situação histórica ou sócio-econômica determinada. [...]”

A abordagem a que me refiro procura representar as formas concretas em que os programas estruturais predominantes (e eu acrescentaria alienantes) -- as formas básicas como são organizadas e dirigidas às instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo -- controlam a vida cultural. Isto inclui práticas cotidianas como as escolas, e o ensino e os currículos que nelas se encontram.” (APPLE, 1982, pág. 10)

Ao tratar sobre o “controle da vida cultural”, Apple descreve que a forma na qual a estruturação de conhecimentos e símbolos vivida nas escolas, e nas instituições ligadas a ela, está interligada com os princípios de controle social de uma determinada sociedade. Dentro desse contexto, Apple aponta para um de seus principais problemas: como os educadores e seres políticos envolvidos visualizam e interpretam os seus papéis dentro desse processo e como poderíamos criar formas de compreendermos quais são os recursos e símbolos culturais utilizados pelas escolas e como eles estão associados a valores e regras estabelecidas por sociedades estratificadas. Portanto, pode-se entender que a análise de Apple

permeia a escola como instituição, as formas de conhecimento e o papel dos educadores.

Ele é considerado o intelectual da teoria crítica de currículo pela importância dada a três definições - ideologia, hegemonia e tradição seletiva - trazendo diferentes nomes, citados anteriormente, para discussão, como Bowles e Gintis, como também de diversos outros teóricos marxistas, como Gramsci, Habermas, Williams, Bernstein e Young. Assim, as principais perguntas formuladas pelo americano para desenvolver seu argumento são:

“A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias.” (APPLE, 1982, pág. 17)

Não cedendo para um determinismo econômico, Apple conversa diretamente com a concepção de Antonio Gramsci sobre hegemonia para tratar de suas interpretações acerca de ideologia e senso comum: “Refere-se, antes, a um conjunto organizado de **significados e práticas**, ao sistema central, efetivo e dominante de **significados, valores e ações que são vividos**.” (APPLE, 1982)

No caso da ideologia, Apple se distancia de Althusser e propõe que as ideologias não agem apenas para uma ordem social dominar um indivíduo, elas o aproximam da ação e mudança, justamente por estarem presentes numa experiência cultural vivida pelos indivíduos. Elas não são “falsas consciências” meramente impostas do externo para o interno.

Fechando esta tríade, o senso comum então é formado pelas diferentes ideologias hegemônicas que soam como uma realidade “natural” para os indivíduos, por não se tratarem de representações falsas das vidas forçadas, e sim são apresentadas de forma sutil pelas classes dominantes em um nível de fácil compreensão e interpretação, aproximando-se de um discurso comum e de símbolos já presentes na cultura da classe dominada. Trata-se de um fino trabalho que busca o “fazer sentido”.

Como bem resume Gandin:

“Na verdade, apesar de o senso comum ter sido "trabalhado" pelas classes dominantes, ele preservou suas características básicas: é fragmentado e contraditório, perpassado por múltiplas e diferentes ideologias. A "colonização" do senso comum não é estável ou permanente: o senso comum é sempre uma arena de disputa.” (GANDIN, 2018)

Já em “Educação e Poder” (1995), Apple discorre mais sobre a condição do professor dentro desse panorama. E aqui fica mais nítido o uso da análise relacional, pois, conforme aponta o teórico em sua época, a maioria dos educadores são mulheres, ainda mais no ensino básico, e a desconfiança sobre a capacidade profissional de uma mulher em trabalhar conceitos “científicos” se dá como uma das motivações pelas aplicações de materiais didáticos com o intuito de excluir o professor no processo de determinação de conteúdos, métodos e atividades num currículo.

Concomitantemente, não se tratando apenas da influência do controle patriarcal, a desqualificação desses profissionais, através de seu distanciamento com o planejamento e organização curricular, abre margem para a inserção e legitimação dos conhecimentos técnicos e “neutros” demandados pela classe dominante, reforçando o controle sobre os alunos:

“Contrariamente à economia, onde, geralmente, a desqualificação e a requalificação não surgem a actuar num único e preciso momento, com uma única e mesma pessoa, na escola é exactamente isso que acontece. À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob a forma de "sistemas" pré-planificados de currículo, ensino e avaliação, os professores vão sendo desqualificados. No entanto, também vão sendo requalificados de uma forma que não deixa de ser inconsequente. Podemos constatar sinais disso mesmo quer nas instituições de formação de professores, nos cursos de formação, nos jornais e revistas dirigidos aos docentes, nos padrões de financiamento e de matrícula, quer nos próprios materiais curriculares em vigor. Enquanto a desqualificação implica a perda da técnica, a atrofia progressiva das destrezas pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas destrezas e visões ideológicas capitalistas. O crescimento das técnicas de modificação de comportamento e das estratégias de gestão da sala de aula e a respectiva incorporação quer dos materiais curriculares, quer do repertório dos professores traduzem esse tipo de modificação. Ou seja, à medida que os professores vão perdendo o

controle das destrezas curriculares e pedagógicas para as grandes editoras, tais destrezas são substituídas por técnicas para melhor controlar os alunos.” (APPLE, 2001, pág. 221)

E nesse dilema da requalificação, os professores acabam se tornando lenientes com a aplicação desses conceitos pré-planificados, até mesmo de forma inconsciente, provocado pela conformidade e as pressões externas, reproduzindo tais conhecimentos através da falta de questionamento de conhecimentos que, em seu devido momento histórico, foram selecionados como relevantes, mas que, em outros contextos, não são identificáveis em certas realidades.

Aliás, em sua argumentação sobre a formação dos currículos ocultos, através da tradição seletiva, demonstra a rejeição do currículo e do espaço da escola por tudo que remeta a conflitos, supervalorizando apenas relações de consenso dentro dos conhecimentos e estudos “neutros”. E no próprio ensinar de maneira apenas visando o consenso, os professores acabam reforçando rotulações de “alunos problemas” ou “incompetentes”, negligenciando os aspectos dinâmicos e conflituosos de indivíduos de origens e realidades distintas, associando-se muito bem à noção de capital cultural e violência simbólica de Pierre Bourdieu para a valorização de determinados alunos empossados dos hábitos e comportamentos mais passivos às normas escolares, reproduzindo-se a ordem desejada de uma classe específica:

“Em resumo, os fundamentos desse paradigma social usado para organizar e orientar nossas percepções são basicamente orientados para a legitimação da ordem social vigente. Pelo próprio fato de que procuram considerar esses temas como equilíbrio social e preservação do sistema, por exemplo, existe uma forte tendência para o consenso e uma negação da necessidade do conflito.” (APPLE, 1982, pág. 142)

O que torna essa teorização mais interessante é quando Apple traz as etnografias e estudos de Willis, Everhart e McRobbie, demonstrando que não apenas existe o consenso empregado e reproduzido pela escola que perpetua as estruturas de poder presentes fora dela, mas sim também a produção de consentimento perante a hegemonia ideológica através das “apropriações ativas” dessa ideologia.

Como é o caso dos “rapazes” observados por Paul Willis em sua obra “Aprendendo a Ser Trabalhador” (1991), onde garotos de famílias da classe trabalhadora e estudantes de uma escola secundária na zona rural da Inglaterra rejeitavam as práticas dos “alunos exemplos” e, como resposta, endossavam as práticas de “trabalhadores adultos” na intenção rebelde de desafiar as normas da organização hierárquica da escola. Para eles, os alunos mais dedicados e que seguiam as práticas bem quistas pelos professores e diretores eram vistos como “afeminados”, “fracos”, “sem personalidade”, pois a conformidade perante os valores da escola eram encarados como destoantes da realidade dos “rapazes”, uma realidade familiarizada com o mundo operário masculino vivido pelos adultos de uma comunidade industrial:

“[...] Com efeito, pese embora a cultura informal de estudantes como os “rapazes” lhes faculte penetrar quase no âmago dessa realidade, tal cultura contra-escolar por eles gerada de certa forma atua também contra eles próprios. Em última instância, acabam por se tornar nos trabalhadores exigidos por uma economia desigual, mais habilitados para enfrentar o poder no local de trabalho, revelando com ele algumas aparências, mas que, em última análise, aplicam categorias e distinções que são, em essência, aspectos da hegemonia ideológica exigida pela economia que começaram a penetrar.” (APPLE, 2001, pág. 168)

Portanto, Apple aponta que a escola não é mera vítima de coerções de agentes externos. Pelo contrário, mesmo tendo ligações e correspondências com instituições externas, são as relações internas, entre indivíduos reais, que também produzem e reproduzem tais ideologias hegemônicas através dos conhecimentos técnico-administrativos.

Assim, esses conhecimentos são mercantilizados e levados de forma exponencial a outros ambientes de trabalho, como a indústria e na publicidade, chegando até as casas e as famílias, terminando na cultura como um todo. Apesar de haver possíveis resistências e mudanças, e até tornando o processo mais “humano”, volta-se a produzir legitimidade. Sua aplicação em instituições estatais, como a escola, enriquece ainda mais tal processo de legitimidade, pois é ensinado como “natural” ou “necessário”. Sua reaplicação nas escolas gera novas resistências e, por consequência, faz com que novas maneiras de controle técnico surjam a partir

das novas necessidades das classes dominantes em meios de trabalho. Logo, novas ideologias e conhecimentos técnico-administrativos são produzidos pelo ambiente escolar.

Entretanto, tal cenário não se trata de uma rota sem resolução. E justamente nessa compreensão crítica dessas dinâmicas é onde poderá surgir a ação transformativa. Ela precisa partir dos agentes presentes no cotidiano escolar, como alunos e professores, questionando-se sobre os “consensos” e “neutralidades” presentes no discurso, no processo e nos conhecimentos dos currículos de suas escolas. Apple não se porta como o portador de uma resposta objetiva e incontestável de como se encontrar um caminho certo para a transformação, porém apresenta, de forma muito sóbria e lúcida, a necessidade de fundamentarmos o olhar crítico nas complexidades das escolas e seus atores. (APPLE, 1999)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contando com a janela temporal disponível para a realização deste trabalho, acredita-se que o objetivo de se criar uma base teórica confiável para a produção futura de uma análise dos currículos de cursos de aprendizagem tenha sido alcançado. De fato, as contribuições de Michal W. Apple para o campo de estudo do currículo são influentes até hoje e nos chama a atenção para os inúmeros fatores presentes na discussão sobre escola, ensino, trabalho e juventude.

A relação direta entre Estado, empresa, escola, entidades qualificadoras e adolescentes estudantes-trabalhadores, no contexto da aprendizagem profissional é um prato cheio para a aplicação das lentes críticas e relacionais de Apple. Perguntas como: “O que se espera da próxima geração de trabalhadores por parte do Estado?”; “Quais são as diferentes realidades vivenciadas pelos jovens aprendizes dentro das escolas, entidades qualificadoras e empresas, durante a experiência contratual e como elas se relacionam?”; “Como os profissionais das empresas (colegas, superiores e proprietários) e das entidades qualificadoras (como professores e assistentes sociais) encaram os seus papéis no processo de ensino de certo adolescente?”; entre inúmeras outras, são exemplos de como tais interações e relações de aprendizado-socialização-profissionalização são complexas e precisam de uma análise mais aproximada e crítica, podendo gerar *insights* importantes para o debate acadêmico sobre a condição do jovem trabalhador brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

APPLE, Michael Whitman. Educação e Poder. Rua da Restauração, 365. Porto, Portugal.: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael Whitman. Ideologia e currículo. Rua General Jardim, 160. São Paulo.: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael Whitman. Power, Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies. New York: Peter Lang, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de Dezembro de 2000. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Último acesso em 19/11/2019.

BHUTTAH, Tariq Mehmood. et al. Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler, Taba and Wheeler. European Journal of Social Scien, v. 58, p. 14–22, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Méditations pascaliennes. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Le sens pratique. Paris: Minuit, 1980.

CHAMBERS, J. Bloom's Taxonomy: Six Decades of the Cognitive Domain. In: MURRAY, Don C. et al. Curriculum Windows: What Curriculum Theorists of the 1950s Can Teach Us About Schools and Society Today. Greenwich, CT, USA: Information Age Publishing, p.77-90, 2019.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; MUANIS, Maria Comes. Teorias da reprodução: marxismo, estruturalismo, desencanto e possibilidades de resistência. In: Educação e Sociedade: Análises Sociológicas. Rio de Janeiro, UFRJ, p. 39-72, 2022.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Rua Aimorés, 981, 8 andar.: Autêntica, 2010.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: A educação sob a ótica da análise relacional. Pedagogia Contemporânea, 2018, p. 13–27.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LIMA, Adenaidé Amorim. Currículo e Eficiência: Algumas Considerações Sobre a Teoria Curricular de Bobbit. Anais V FIPED, 2013.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão de mudança. *Espaço do Currículo*, v. 6, p. 340–354, 2013.

MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. *Revista de Sociologia e Política*, v. 22, p. 125–147, 2014.

MTE (2009). Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília, MTE, SIT, SPPE, ASCOM.

MTE (2012). Portaria nº 723, de 23 de abril. Disponível em: http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Portaria_MTE_723_2012.pdf.

PARASKEVA, João M. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: _____. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004, p. 7-27.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo-como-vida. In: M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: Editora, CRV, 2012, p. 13-24.

SOUSA, Jesus Maria. *Educação: Textos de intervenção*. Câmara de Lobos: O Liberal Lda, 2004.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. In: *Diálogo Educacional*, v. 13, p. 411–437, 2013.

YAMAMOTO, Marilda Prado; ROMEU, Sérgio Antônio. (1983). Currículo: teoria e prática. In: D'ANTOLA, A. (Org.) *Supervisão e Currículo*. São Paulo: Pioneira.